



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA

**HISTÓRIAS DE MULHERES EM ALFABETIZAÇÃO NA EJA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO-BA**

SALVADOR-BA
2023

LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA

**HISTÓRIAS DE MULHERES EM ALFABETIZAÇÃO NA EJA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial

SALVADOR-BA
2023

Silva, Lucimara Alves de Araújo.

História de mulheres em alfabetização na EJA, no contexto da pandemia, no município de Simões Filho-BA [recurso eletrônico] / Lucimara Alves de Araújo Silva. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização de adultos. 3. Mulheres - Educação. 4. Escolas municipais - Simões Filho (BA). 5. COVID-19, Pandemia de, 2020. I. Musial, Gilvanice Barbosa da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA

**HISTÓRIAS DE MULHERES EM ALFABETIZAÇÃO NA EJA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO-BA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação,
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Salvador -BA, 24 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Gilvanice Barbosa da Silva Musial – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Sandra Maria Marinho Siqueira – Membro Titular Interno
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Maria Clarisse Vieira – Membro Titular Externo
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
Universidade de Brasília

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin – Membro Titular Externo
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Universidade Federal de Santa Catarina

*A minha mãe, Maria Jose Alves de Araújo (in memoriam),
mãe zelosa e ex-aluna da Educação de Jovens e Adultos;*

Às educandas da Educação de Jovens e Adultos de Simões Filho, BA.



Figura 1 – Carolina Maria de Jesus

Fonte: Agência Brasil. In: *El País*, Espanha, 14 mar. 2019.

*Bateram na porta. Mandei o João José abrir e mandar entrar. Era o Seu João. Perguntou-me onde encontrar folhas de batatas para sua filha buchechar um dente. Eu disse que na Portuguesinha era possível encontrar. Quis saber o que eu escrevia. Eu disse ser o meu diário. - **Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você.** Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler. [...] O senhor Manuel apareceu dizendo que quer casar-se comigo. Mas eu não quero porque já estou na maturidade. E depois, um homem não há de gostar de **uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever.** E que deita com o lapis e o papel debaixo do travesseiro. Por isso que prefiro viver só para o meu ideal.*

Carolina Maria de Jesus (2007, p.2 e p. 49-52, grifos nossos).

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa.

Paulo Freire (1992, p. 68).

SILVA, Lucimara Alves de Araújo. **Histórias de mulheres em alfabetização na EJA no contexto da pandemia no município de Simões Filho-BA**. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. (Orientadora: Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial).

RESUMO

O processo de alfabetização é um momento único na vida das pessoas, especialmente para aquelas que tiveram um direito que não foi garantido durante a infância e a adolescência, chegando à idade adulta sem saber ler e escrever. Ao longo da história, as mulheres foram duramente reprimidas e lutaram para conseguir firmar seu lugar na sociedade haja vista todas as discriminações sofridas e que se perpetuam, em algumas ocasiões, de formas mais sutis na atualidade. Ainda há muitos caminhos a serem percorridos para que sejamos respeitadas e reconhecidas na sociedade. Estudar a realidade e os desafios vivenciados pelas mulheres em processo de alfabetização motivam a presente pesquisa. Em específico, a presente proposta de trabalho constitui-se em um estudo sobre o processo de alfabetização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Simões Filho (BA), considerando o contexto da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS CoV-2). A base teórica para fundamentação desta dissertação ocorreu a partir dos principais teóricos: Paulo Freire, Magda Soares, Tânia Maria de Melo Moura, Nilma Lino Gomes, Maria do Rosario Longo Mortatti, Ana Maria Freire, Ana Maria de Oliveira Galvão, Maria Clara Di Pierro, Lélia Gonzalez, Helena Hirata, Heleieth Saffioti e bell hooks, Ângela Davis. Frente ao contexto apresentado, a dissertação tem como objetivo geral analisar os fatores sociais e educacionais das histórias de mulheres na Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino de Simões Filho-BA e os impactos da pandemia, ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV). A pandemia trouxe muitos desafios para os educadores, os quais tiveram que se reinventar para suprir as carências educacionais agravadas pelos dois anos de crise sanitária. As consequências estão presentes até hoje no retorno às aulas presenciais: ausência de alunos, baixa frequência e aumento das dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita. O exame dos documentos sobre o ensino, no período da pandemia, conduziu à análise de que o ensino remoto na EJA não admitiu as especificidades da modalidade de educação de jovens e adultos, considerando que nem sequer o município se preocupou em ter uma orientação específica para EJA. As narrativas revelam essas consequências, ilustrando o quanto esse período, devido ao contexto sociopolítico do país, foi momento de ampliação das desigualdades de raça, gênero e classe social. Como sugestões, destacamos a importância de se desenvolver as atividades pedagógicas da EJA pautadas nos princípios freirianos, potencializando as especificidades da educação de jovens e adultos para tornar o processo de alfabetização, de fato, significativo e transformador.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Mulheres; Rede Municipal de Educação de Simões Filho-BA; Pandemia COVID-19.

SILVA, Lucimara Alves de Araújo. **Women's history literacy in EJA in the context of the pandemic in the municipality of Simões Filho-BA**. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. (Orientadora: Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial).

ABSTRACT

The literacy process is a unique moment in people's lives, especially for those who did not have the opportunity during childhood and adolescence, reaching adulthood without knowing how to read and write. Throughout history, women have been severely repressed and have struggled to assert their place in society, given all the discrimination they have suffered and which are perpetuated, on some occasions, in more subtle ways today. There are still many ways to go so that we are respected and recognized in society. Studying the reality and challenges experienced by women in the literacy process motivate this research. Specifically, the present work proposal constitutes a study on the literacy process of women in Youth and Adult Education (EJA) in the municipality of Simões Filho (BA), considering the context of the pandemic caused by the new coronavirus (SARS) CoV-2). The theoretical basis for this dissertation came from the main theorists: Paulo Freire, Magda Soares, Tânia Maria de Melo Moura, Nilma Lino Gomes, Maria do Rosario Longo Mortatti, Ana Maria Freire, Ana Maria de Oliveira Galvão, Maria Clara Di Pierro , Lélia Gonzalez, Helena Hirata, Heleieth Saffioti and bell hooks, Angela Davis. In view of the context presented, the dissertation has the general objective: to analyze the social and educational factors of the stories of women in Youth and Adult Education in the Simões Filho-BA teaching network and the impacts of the pandemic, caused by the new coronavirus (SARS-CoV). Its specific objectives are: a) to contextualize remote teaching in EJA from the public policies of EJA of the municipal network of Simões Filho regarding the guarantee of literacy in the perspective of literacy during the pandemic; b) to identify the profile of EJA students from the Municipal Network of Simões Filho-BA, considering gender, race and social class and their consequences in the literacy process from the perspective of literacy and c) to investigate the difficulties experienced by women in the process of literacy from the perspective of literacy in EJA in the municipality of Simões Filho-BA, considering the context of the pandemic. The pandemic has brought many challenges for educators. It was a period in which educators had to reinvent themselves to address the educational needs made worse by the two years of the health crisis. The consequences are still present in the return to face-to-face classes: absence of students, low attendance and increased learning difficulties in relation to reading and writing. The examination of documents on teaching during the pandemic period led to the analysis that remote teaching in EJA did not consider the specificities of the modality of youth and adult education, admitting that not even the municipality was concerned with having a specific orientation for EJA. The narratives reveal these consequences, illustrating how much the period, due to the socio-political context of the country, was a moment of widening inequalities of race, gender and social class. As suggestions, we highlight the importance of developing EJA pedagogical activities based on Freire's principles, enhancing the specificities of youth and adult education to make the literacy process truly meaningful and transformative.

Keywords: Youth and adult education; Literacy; Women; Education Municipal Network of Simões Filho-BA; COVID-19 pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Carolina Maria de Jesus.....	04
Figura 2 – Categorias de análise segundo a perspectiva interseccional.....	25
Figura 3 – Mapa da Região Metropolitana.....	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativos de alunos da EJA: 2020, 2021 e 2022.....	64
Tabela 2	Idade das educandas da EJA: turmas 2020 a 2022.....	65
Tabela 3	Na infância qual foi a sua experiência na escola? Estudou nesse período?	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Alunos matriculados na EJA por gênero.....	65
Gráfico 2	Na adolescência você frequentou a escola?.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de Escolas EJA: Simões Filho.....	44
Quadro 2	Matriz da EJA aprovada em Simões Filho, mas não em vigor.....	42
Quadro 3	Relação de escolas que oferecem a modalidade EJA I e II e quantitativo de alunos.....	43
Quadro 4	Legislação relaciona a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na pandemia.....	46
Quadro 5	Fases principais da entrevista narrativa.....	62
Quadro 6	Educandas entrevistadas na etapa 1.....	63
Quadro 7	Como ocorreu a sua decisão de retorno para a escola já na idade adulta? O que motivou?.....	74
Quadro 8	O que é a escola/EJA para você?.....	75
Quadro 9	Aconteceram mudanças na sua vida depois que voltou a estudar?.....	76
Quadro 10	Durante a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus você enfrentou dificuldades para continuar os estudos?.....	78
–		
Quadro 11	A pandemia dificultou a sua aprendizagem na EJA?.....	78
–		
Quadro 12	Como a pandemia dificultou a sua aprendizagem na EJA?.....	79
–		
Quadro 13	A escola/ EJA ajudou você a enfrentar as dificuldades para estudar no período da pandemia?.....	80
–		
Quadro 14	Você teve auxílio das pessoas da família para estudar no período da pandemia?.....	80
–		
Quadro 15	O que levou você a continuar a estudar no período da pandemia?.....	81
–		

Quadro 16	No retorno às aulas presenciais você permaneceu estudando na EJA?	81
–		
Quadro 17	Você enfrenta dificuldades para continuar hoje os estudos na EJA? Se sim, quais?.....	82
–		
Quadro 18	Como você avalia seu aprendizado antes, durante e no retorno às aulas presenciais?.....	83
–		
Quadro 19	Educandas entrevistadas na etapa 2.....	84
–		

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
SARS CoV-2	Novo coronavírus
EJA	Educação de Jovens e Adultas/os
EN	Entrevistas Narrativas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPS	Instituto de Psicologia
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
LDBN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	18
2.1	ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....	26
2.2	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: o ensino remoto.....	32
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO DURANTE A PANDEMIA: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.....	37
3.1	A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÕES FILHO – BA.....	38
3.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	44
3.3	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA LEI, DOS DECRETOS, DAS RESOLUÇÕES E DO PLANO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NA PANDEMIA.....	44
4	HISTÓRIAS DAS MULHERES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	61
4.1	A ESCUTA DAS EDUCANDAS INSPIRADA EM ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	66
4.2	RECORTES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL DAS MULHERES DA EJA: perfis.....	67
4.3	AS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE SIMÕES FILHO – BA: etapa 1.....	72
4.3.1	As mulheres e as suas percepções junto à educação antes da crise sanitária.....	72
4.3.2	Vivências de estudo remoto em tempos de pandemia.....	78
4.3.3	O retorno às aulas presenciais e os depoimentos das educandas.....	81
4.4	AS ESTUDANTES E SUAS NARRATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: etapa 2.....	84

4.4.1	Lélia e os desbravamentos para a construção de sua leitura de mundo em tempo de pandemia: <i>“Quando a gente não sabe ler é o mesmo que um cego olhando para a televisão”</i>	84
4.4.2	Carolina Maria e a sua narrativa sobre seu processo de alfabetização na EJA: <i>“O que me motiva a estudar hoje é aproveitar para aprender tudo que eu não podia aprender antes, mas infelizmente não pude”</i>	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICES.....	108
	APÊNDICE A – OFÍCIO: À DIRETORIA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÕES FILHO-BA.....	109
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	110
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	114
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA – TRANSCRIÇÕES DA ETAPA 1.....	117
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA – TRANSCRIÇÕES DA ETAPA 2... ..	125
	ANEXOS.....	133
	ANEXO A – PARECER DO CEP.....	134
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.....	136
	ANEXO C – ATA DA DEFESA.....	137

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as mulheres foram duramente reprimidas e lutaram para conseguir firmar seu lugar na sociedade haja vista todas as discriminações sofridas e que se perpetuam, em algumas ocasiões, de formas mais sutis na atualidade. Ainda há muitos caminhos a serem percorridos para que sejamos respeitadas e reconhecidas na sociedade. Assim, estudar a realidade e os desafios vivenciados pelas mulheres em processo de alfabetização motivam a presente pesquisa cuja proposta de trabalho constitui-se em um estudo sobre o processo de alfabetização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Simões Filho (BA), considerando o contexto da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS CoV-2).

No contexto anunciado, o meu lugar de fala é o de mulher negra, graduada em Letras pela Universidade Federal da Bahia e professora estatutária há 14 anos, com atuação em turmas de Educação de Jovens e Adultos nos municípios de Simões Filho e Lauro de Freitas (6º ao 9º - Fundamental 2). Essa temática sempre me despertou curiosidade, pois minhas turmas eram compostas em sua maioria por mulheres. Sendo assim, durante a prática docente, buscava entender as dificuldades de aprendizagem, bem como perceber qual era a melhor forma de ministrar aulas, de modo que fosse significativo para todos e todas.

Durante minha trajetória, sempre tive a minha mãe como inspiração para a escrita e para os estudos – que mesmo não tendo oportunidade de concluir os estudos na idade regular – sempre me incentivou a levar adiante a carreira acadêmica. Ainda no Ensino Técnico Magistério, concluído no tradicional Colégio Professor Isaías Alves, no bairro do Barbalho, tive acesso a algumas obras de Paulo Freire – pensador que segue me inspirando – e, a partir delas, consolidei leituras e confirmei o quanto o teórico poderia subsidiar as minhas futuras investigações na área de educação.

Com a minha inserção na rede municipal de educação de Simões Filho, passei a desempenhar minhas funções nas turmas da EJA. Diante disso, senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos nessa área. Naquele momento, percebi as dificuldades enfrentadas pelas alunas por conta das muitas funções que as mesmas desempenhavam, além de serem estudantes. Isso, para algumas, era natural, mas para outras se configurava como um entrave a mais para concluir os estudos. Ao ingressar no Mestrado em Educação, na Universidade Federal da Bahia, iniciei o processo de amadurecimento acerca do referencial teórico concernente ao processo de alfabetização, filiando-me ao pensamento de Paulo Freire como lastro para a fundamentação do processo pedagógico e político do ato de alfabetizar.

Paulo Freire vai ao encontro de uma alfabetização na qual o aluno é sujeito da aprendizagem, que expande os seus conhecimentos por meio da apropriação do contexto significativo proporcionado por esta. A partir da interação e do diálogo significativo com o professor, ele aprende e ressignifica o ato de ler, compreender e interpretar, ao contrário do que ocorre na educação bancária na qual o aluno é uma “tabula rasa”, cujo conhecimento não é considerado e o professor alfabetiza de forma mecânica e unilateral, sem considerar o contexto no qual está inserido o educando. Freire é um divisor de águas, pois rompe com o paradigma da alfabetização bancária, difundindo o processo de alfabetização como ato político pedagógico e, de fato, significativo e contextualizado. Em sua prática de educar na EJA, Freire demonstra que o letramento e a alfabetização são indissociáveis, embora o vocábulo letramento só tenha sido definido um tempo depois, ele já imprimia em suas práticas o sentido desse vocábulo.

Como referencial teórico, base para o desenvolvimento desta dissertação, foram localizadas fontes bibliográficas para ampliar e fundamentar a partir dos principais teóricos: Paulo Freire (1967, 1980, 1987, 1989, 1990, 1996 e 2001) com a discussão do conceito de alfabetização e educação de adultos; Magda Soares (1998, 2007, 2010 e 2014), abordando o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento; e Tânia Maria de Melo Moura (2012), evidenciando as articulações do processo de alfabetização e letramento. Em complementação: Nilma Lino Gomes (2011), tratando das questões étnico raciais na educação de jovens e adultos; Maria do Rosario Longo Mortatti (2009), com a fundamentação da história da alfabetização; Ana Maria Freire (1992), Ana Maria de Oliveira Galvão e Maria Clara Di Pierro (2007), tratando do analfabetismo e mulheres; Lélia Gonzalez (2010), fundamentando o tema alfabetização; Helena Hirata (2014) e Heleieth Saffioti (1979), subsidiando a discussão sobre o feminismo negro; bell hooks (2017) e Ângela Davis (2016), contextualizando a discussão sobre o feminismo interseccional e trazendo à luz o contexto da pandemia na educação; e Boaventura de Sousa Santos (2020).

A EJA é uma modalidade garantida por lei, destacando-se como uma política pública que visa assegurar o direito ao acesso à educação para aqueles que foram impedidos de serem alfabetizados em momento regular, entretanto, é preciso investir em políticas de permanência e continuidade. Para as mulheres, a alfabetização é uma “porta de entrada” para a libertação da situação de exclusão, mas, para tanto, é preciso um imbricamento com as políticas de transporte, saúde, educação, que apoiem as estudantes da EJA, garantindo a elas a permanência na escola frente às dificuldades inerentes as suas condições socioeconômicas.

No período mais grave da pandemia, houve uma descontinuidade na aprendizagem, que criou uma lacuna no processo de alfabetização ao observarmos as turmas no retorno gradativo à alfabetização presencial. Frente ao exposto, a EJA, enquanto uma política de cunho social importante, requer a adoção de medidas de acompanhamento que garantam a avaliação das ações, tanto de alfabetização quanto de implementação da política.

A EJA necessita de um acompanhamento das políticas públicas para as mulheres estudantes, pois estas, que auxiliam as suas filhas e filhos, cuidando dos netos e ainda trabalhando, são aquelas que também precisam de auxílio para concluir seus estudos, ou seja, é urgente a efetivação de políticas públicas que favoreçam a permanência na escola e que assegurem a concretização das leis que regem a educação no Brasil, voltadas para EJA.

Em outros termos, a EJA, atendo-se às discentes em processo de alfabetização, por ser uma modalidade de ensino assegurada por lei, apresenta um importante espaço de superação da exclusão social, além de contribuir para a formação dessas mulheres tanto pela alfabetização quanto por facilitar a retomada dos estudos, assumindo um papel importante de busca e realização de sonhos, bem como de melhoria de vida através da educação.

Nessa perspectiva, a questão norteadora deste tema consiste em averiguar: quais os caminhos percorridos para as mulheres acessarem novamente o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos no contexto da pandemia e atualmente, considerando o retorno gradual das aulas presenciais? Com base na questão norteadora, trataremos dos seguintes questionamentos: de que forma as mulheres estudantes, em processo de alfabetização da EJA Simões Filho-BA, foram afetadas durante a pandemia? As políticas públicas de EJA do Município de Simões Filho subsidiaram a Educação de Jovens e Adultos no Município nesse período? A pandemia interferiu na qualidade da aprendizagem e nos processos de educação e formação da EJA Simões Filho? Como as mulheres foram afetadas em seu desempenho na EJA Simões Filho durante a pandemia? Como estão articuladas as narrativas das mulheres em processo de alfabetização com gênero, raça e classe social?

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, organiza, através da legislação, além da educação regular (Ensino Fundamental e Médio), a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em seu capítulo II, artigo 37º, estabelece que “[...] a Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria [...]” (BRASIL, 1996, p. 25). No parágrafo 1º, define que “[...] os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam concluir os estudos na idade regular, oferecendo oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus

interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames [...]” (BRASIL, 1996, p. 25).

Ao longo da história, a Educação de Jovens e Adultos evidenciou o insuficiente empenho do Estado na promoção de políticas que garantissem o direito de todos à educação (BAHIA, 2014). A luta atual pela EJA vai além da dívida social a ser reparada pelo Estado, mas acontece, principalmente, para afirmá-la como um direito. Na atualidade, essa luta tem como expressão os fóruns de EJA que se constituem como uma articulação de diversos atores que se propõem a discutir temas como alfabetização, formação de professores, qualificação profissional de jovens e adultos etc. Essa mobilização tem lutado por políticas públicas que efetivem o direito à educação fora da idade dita “regular” – independentemente da idade enunciada na Constituição.

O contexto da pandemia trouxe várias consequências para a educação: escolas fechadas, alunos em casa, conteúdo curricular deixado para trás, afetando o calendário e a qualidade da educação. As aulas presenciais foram suspensas desde meados de março de 2020 e com previsão de retorno para 2022- Decreto nº066/2022 (BRASIL, 2022). Diante disso, as unidades escolares, por determinação de decretos e portarias estaduais e municipais, como ocorreu no município de Simões Filho, implantaram no período o ensino remoto. Assim, como professora atuante na EJA, a qualidade da aprendizagem é uma questão preocupante no período de pandemia, dadas não são só as condições do ensino, mas especialmente de uma de suas etapas formativas, o processo de avaliação. Assim como nas demais modalidades, no contexto da pandemia, as escolas trabalhavam com o envio de atividades, mesmo sem saber até que ponto os alunos as estavam realizando por eles próprios.

A temática evidenciada na dissertação vem me acompanhando desde que comecei a trabalhar em turmas da EJA em escolas públicas, há mais de 10 anos. Do ponto de vista pessoal, sinto-me motivada em desenvolver esta pesquisa, uma vez que, trabalhando nessas turmas, pude perceber o quanto as diferenças nas relações de gênero, assim como as étnico-raciais configuram-se como abordagens necessárias, tanto na educação escolar como nas pesquisas acadêmicas. Houve pontos que me aproximaram ainda mais da temática, pois percebia, através dos diálogos, que muitas situações relatadas pelas alunas eu também vivenciava como mãe, estudante, trabalhadora, responsável pelos afazeres domésticos, entre tantas outras atividades. Pude perceber também que é por meio dos estudos que muitas alunas da EJA almejavam modificar a própria realidade em que viviam.

No decorrer da minha trajetória, foi ampliada a afinidade com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, na qual venho atuando

no desempenho da docência, também no Ensino Fundamental, nas redes municipais de ensino público de Simões Filho e Lauro de Freitas.

Desde bem jovem, no percurso da docência no ensino público, tive conhecimento de várias realidades enfrentadas pelos educandos e famílias, principalmente a respeito de pais, mães e responsáveis que deixaram de estudar (ou nunca foram à escola) para cuidar dos filhos e dependentes, o que faz lembrar, parafraseando Paulo Freire, que para esses adultos a EJA é libertação, quando oferece a oportunidade, a partir de ações pedagógicas que contribuam com a constituição do educando como sujeito crítico. Educar para a libertação pode proporcionar um futuro com oportunidades significativas, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Ressalta-se que a escassez de pesquisas dedicadas à realidade da Educação de Jovens e Adultos, a partir do olhar para as discentes, mulheres, avós – geralmente trabalhadoras e, como ressaltamos, sobrecarregadas com duplas ou triplas jornadas de trabalho. Nesse sentido, esperamos oferecer contribuições para o campo, tendo como *lócus* o município de Simões Filho, localizado na Região Metropolitana de Salvador, na Bahia.

Frente ao contexto apresentado, a presente dissertação tem como objetivo geral: analisar os fatores sociais e educacionais das histórias de mulheres na Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino de Simões Filho-BA e os impactos da pandemia, ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV). E como objetivos específicos: a) contextualizar o ensino remoto a partir das políticas públicas da EJA da rede municipal de Simões Filho, no que se refere à garantia da alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia; b) identificar o perfil das estudantes da EJA da Rede Municipal de Simões Filho-BA, considerando os recortes de gênero, raça e classe social, e suas consequências no processo de alfabetização na perspectiva do letramento; e c) averiguar as dificuldades vivenciadas pelas mulheres em processo de alfabetização, na perspectiva do letramento na EJA, no município de Simões Filho-BA, considerando o contexto da pandemia.

A dissertação está organizada em cinco capítulos: o primeiro consiste desta introdução que contextualiza o processo de escrita do trabalho, os objetivos e problema de pesquisa. O segundo capítulo fundamenta o processo de alfabetização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia. O terceiro capítulo apresenta os documentos do município de Simões Filho pertinentes à EJA. O quarto capítulo, por sua vez, evidencia a metodologia para realização das entrevistas narrativas, as transcrições e a análise. Já o quinto capítulo é composto pela conclusão, na qual abordamos os principais resultados da pesquisa, sugerindo caminhos para o aprimoramento dos processos de alfabetização promovidos na rede

municipal de educação de Simões Filho, BA. Por fim, apresentamos as referências, os apêndices e os anexos.

2 ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A alfabetização é mais do que saber ler e escrever, é a porta de entrada para a participação democrática, para a construção da cidadania. O processo de alfabetização é um momento único na vida das pessoas, especialmente para aquelas que não tiveram oportunidade durante a infância e a adolescência, chegando à idade adulta sem saber ler e escrever. Segundo Antônio Candido (1980), quando nos apropriamos da poderosa força da palavra organizada, nos tornamos mais capazes de organizar nossa mente e sentimentos, conseqüentemente, mais aptos para constituir nossa visão de mundo.

De acordo com a Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo IBGE em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, no Brasil, ficou em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas. Mais da metade dos não alfabetizados (56,2% ou 6,2 milhões) viviam na região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) viviam no Sudeste. Ainda de acordo com a pesquisa, quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de não alfabetizados. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa foi de 18,0%, o que corresponde a quase 6 milhões de pessoas. Por sexo, na população de 15 anos ou mais, a taxa das mulheres ficou em 6,3% e dos homens em 6,9%, tendo caído mais para as mulheres do que para os homens em relação ao ano anterior; 2018: 0,3 p.p e 0,1 p.p, respectivamente.

Já na análise por cor ou raça, chama atenção a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%.

O mesmo estudo revelou que a Bahia tem o maior número de não alfabetizados do país. No estado, “[...] a taxa de alfabetização subiu de 84,7%, em 2013, para 87,3%, em 2018, na faixa etária de 15 anos ou mais. Dos não alfabetizados, a concentração ocorre na faixa etária de pessoas com 60 anos ou mais, ou seja, 35,3% da população analfabeta [...]” (BAHIA, 2019, p.1).

De acordo com Leite (2014), podemos afirmar que, no Brasil, existe um processo de persistência do analfabetismo e, em especial, dos índices de analfabetismo funcional. De acordo com o estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho, produzido pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2016), é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para

satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Fruto direto da desigualdade social profunda no Brasil, o analfabetismo ainda é um grave problema que limita o acesso ao trabalho e à vida burocrática, causando grande prejuízo, tanto do ponto de vista político e cultural, como do ponto de vista econômico, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Segundo Galvão e Di Pierro (2012), os analfabetos,

[...] assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social, [...] dentre as quais a mais recorrente é aquela que identifica o analfabetismo à ‘escuridão’ da ‘cegueira’, o analfabeto ‘cego’, e a alfabetização à redentora ‘retirada da venda dos olhos’ e saída das trevas da ignorância [...]. (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 24).

Paulo Freire (1982) faz referência às diferentes concepções de alfabetização de adultos, a saber: ingênua, astuta e crítica, ao declarar que

[...] a concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma ‘erva daninha’ – daí a expressão corrente: ‘erradicação do analfabetismo’ –, ora como uma ‘enfermidade’ que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça [...]’. (FREIRE, 1982, p. 11).

Todavia Freire esclarece que o analfabetismo não é somente advindo de questões pedagógicas, mas também políticas. Desse modo, a educação não é neutra e cada educador tem a sua posição política e ela estará impressa no ato pedagógico de cada docente. O momento político, à época do início da pandemia (2019), por exemplo, atestou um negacionismo à ciência, aos princípios Paulo Freirianos, que reflete na precarização de uma política de cunho social de relevância que tem sido combatida pelo atual governo, a EJA.

Além disso, está se falando de um problema social que apresenta uma distribuição muito desigual, pois “[...] é exatamente na zona rural, no Nordeste, entre os mais pobres, entre os afrodescendentes e entre os mais idosos que se encontram as maiores taxas de analfabetismo [...]” (GALVÃO, 2012, p. 97).

Scott (2004) atrela o analfabetismo de mulheres acima de 35 anos a fatores geracionais históricos, à pobreza estrutural e ao patriarcado¹, que culminam nas dificuldades desse público no acesso à educação e à própria alfabetização. O autor revela, em pesquisa realizada na periferia de Recife junto a mulheres nessa faixa etária, que consideraram a inexistência de escolas nas áreas rurais, as exigências do trabalho doméstico precoce com jornadas extenuantes e divisões de tarefas estabelecidas, além do controle excessivo dos pais. Somando a essa discussão, vale ressaltar que:

A violência é a expressão da desigualdade de gênero perpetuada em nossa sociedade. As leis, políticas públicas de auxílio às vítimas, a criminalização, entre outros, são formas de remediar o problema, mas tratá-lo em suas raízes, somente destruindo conceitos e estereótipos discriminatórios, e isso somente se fará através da insistência e perseverança na conscientização e na educação. (GUIMARÃES *et al.*, 2017, p. 111 *apud* EIBEL, 2020, p.64).

Na vida adulta, o papel do “opressor”, que ainda se perpetua na figura masculina (maridos) juntamente com as duplas (até triplas) jornadas de trabalho, que culminaram com a desqualificação no mercado de trabalho, a acentuação da pobreza estrutural e com o ciclo do machismo e da violência de forma naturalizada. Desse modo, vale destacar a importância das políticas de ações afirmativas para as mulheres, segundo Vigano e Laffin (2019, p.3, grifo nossos) como:

[...] provenientes do reconhecimento de um sofrimento discriminatório e violento sofrido ao longo dos tempos por esse grupo social, resultando em um tipo especial de **violência estruturada na hierarquia de gênero**, cunhado nos moldes do patriarcado. Tal contexto fez com que as mulheres fossem reduzidas a uma fragilidade culturalmente apropriada que a fez dependente dos homens e, assim, destinadas a serem violentadas fisicamente e psicologicamente.

Além das violências sofridas historicamente “há, para as mulheres, uma necessidade subjetiva, e, muitas vezes, também objetiva, embora nem sempre a primeira se torne consciente, de integração na estrutura de classes e, de outra parte, uma necessidade subjetiva e objetiva de se dar à família [...]” (SAFFIOTI, 1979, p.58). Em relação a essa escolha, muitas mulheres

¹ “Patriarcado vem da combinação das palavras gregas *pater*, que significa pai, e *arkhe*, que significa origem ou comando. A palavra "patriarcado" traduz-se literalmente como a autoridade do homem representada pela figura do pai. O termo foi utilizado por muito tempo para descrever um tipo de "família dominada por homens. Atualmente o termo também é usado para se referir à dominação masculina e ao poder dos homens sobre as mulheres não apenas no âmbito doméstico. Isso caracteriza o sistema pelo qual as mulheres são mantidas subordinadas de várias maneiras, em diversos espaços sociais.” (ARENDE NETO, 2011, p.1).

negras ficam sem poder escolher, pois precisam trabalhar e precisam cuidar da família. Buscar essa integração é a realidade deles.

Assim, “[...] refletir sobre alfabetização de jovens e adultos nesse país significa trazer à baila esta dimensão da prática social que é a questão do trabalho. E tal dimensão não pode e nem deve deixar de dialogar com a prática pedagógica destinada aos excluídos da sociedade brasileira [...]” (FREITAS; RIBEIRO; MOURA, 2020, p.196). Desse modo, a EJA é procurada por mulheres que não tiveram acesso à educação no tempo dito “regular”, pois inúmeros motivos fizeram com que tais educandos/as não tivessem condições de estar no ambiente escolar no período considerado adequado e, conseqüentemente, isso interferiu no processo de alfabetização na infância de alguns jovens e adultos, outros nem sequer iniciam esse processo nesta fase e, ao longo dos anos, sentem a necessidade de alfabetizar-se. Segundo Moll (2004),

Quando falamos “em adultos em processo de alfabetização” no contexto social brasileiro, nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que os afastavam da escola como de que “mulher não precisa aprender” ou “saber os rudimentos da escrita já é suficiente”, ou ainda, pela seletividade construída internamente na rede escolar que produz ainda hoje itinerários descontínuos de aprendizagens formais. Referimo-nos a homens e mulheres que viveram e vivem situações limite nas quais os tempos de infância foi, via de regra, tempo de trabalho e de sustento das famílias [...]. (MOLL, 2004, p. 11).

Como pontua Freire, “[...] me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador [...]” (FREIRE, 1988, p. 13). Sendo ato criador, a alfabetização também pode ser um ato libertador, quando, na sala de aula, homens e mulheres constituem o seu espaço seguro, no qual podem expressar as alegrias, os problemas, as angústias, os sonhos... Nesse aspecto, hooks (2017) destaca que:

[...] Foi como professora no contexto da sala de aula que testemunhei o poder de uma **pedagogia transformadora** fundada no respeito pelo multiculturalismo. Trabalhando com uma **pedagogia crítica** baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual [...]. (HOOKS, 2017, p.57).

O pensamento freiriano é bússola para a pedagogia transformadora, que torna significativa a ação de apreender pelas educandas. Freire, como mentor e guia, conforme pontua Hooks (2017), era alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Na EJA, esse

é o nosso desafio, que se torna mais ampliado, tendo em vista as particularidades que envolvem as discussões de gênero, classe social e raça. A autora complementa que:

[...] a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós [...] uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2017, p.58).

A sala de aula é um ambiente de possibilidades e também de se trabalhar pela liberdade. Trabalhar pela liberdade exige abertura da mente e do coração para o novo e para inovações. É pela conscientização e com a prática da liberdade que há a possibilidade de transgredir.

Acrescenta-se que a taxa de não alfabetizados entre alunos e alunas pretos/as e pardos/as é 5,3 p.p maior que a dos brancos/as. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos/as alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%., ou seja, mais que o dobro (AGENCIA IBGE, 2020). No que se refere à temática étnico-racial de gênero é numerosa a presença das mulheres negras inseridas na modalidade da EJA na classe em Simões Filho segundo os dados que serão apresentados nos resultados. Muitas delas, além de estarem mais distantes da escola, assumem desde cedo as tarefas domésticas, segundo Silva (1998),

[...] a situação de desvantagem da população negra diante da oferta de educação escolar é de tal modo gritante que os dados estatísticos de que dispomos, embora escassos e não suficientemente discriminados, por si sós fazem a denúncia. É importante destacar que, durante boa parte deste século, ofertas de educação destinadas a meninas negras, órfãs ou de famílias não podendo tê-las na casa familiar estavam em orfanatos (para estas, internatos), locais criados para educar futuras empregadas domésticas e, na melhor das hipóteses, costureiras. Algumas delas transformadas em “filhas de criação”, isto é, babás, copeiras, cozinheiras em casa de famílias abastadas, recebiam pouca remuneração, e era-lhes, às vezes, proporcionada alguma instrução escolar [...]. (SILVA, 1998, p. 5)².

As múltiplas jornadas de trabalho, o cuidado com a prole e as diferenças em nível de renda entre homens e mulheres desempenhando mesma função, e com a mesma escolaridade,

² Reiteramos que após 20 anos, a situação de desfavorecimento da população negra, segundo os dados da Agência IBGE (2020) reafirmam que a persistência do cenário de múltiplas exclusões, entre elas a escolar, junto à população negra brasileira persiste, fazendo esse contraponto resgatamos essa referência.

são exemplos dos entraves gerados pela desigualdade de gênero, encontrados pelas mulheres no dia a dia. A esse respeito, Macedo (2008) argumenta que

[...] a desigualdade de gênero não é fictícia, pois as mulheres chefes de família enfrentam dificuldades suplementares, ao terem que administrar sua dupla participação nas esferas da produção e da reprodução, em condições desfavoráveis quando comparadas aos homens que também são chefe de domicílio, tanto na tradicional esfera dos cuidados domésticos como no mundo da produção [...]. (MACEDO, 2008, p. 397).

Em tese, as mulheres, integrantes de um processo de alfabetização que prioriza: a ação cultural para liberdade, a importância do ato de ler, a criticidade e a contextualização do aprendizado, tornam-se agentes de transformação das suas próprias realidades, na medida em que esse processo se consolida como uma alfabetização na perspectiva crítica e elas assumem posições que as colocam em patamares de equidade e igualdade entre gêneros, impactando de forma direta na melhoria da saúde familiar e na promoção da participação democrática, uma vez que podem aumentar as possibilidades de autonomia e escolha.

Numa perspectiva crítica, alfabetização é sinônimo de reflexão, argumentação, criticidade e politização. Isso por entender que a decisão, na idade adulta, pela inserção em um programa de alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos tende a responder a motivações pessoais de toda ordem, muitas vezes, derivadas de premências de trabalho; outras vezes, decorrentes de razões familiares; e, não raro, fruto de questões mais amplas. Diante da sobrecarga de afazeres e de cuidados que pesam sobre a vida das mulheres, o peso da sociedade machista fica evidenciado no seguinte trecho de Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007):

A socialização familiar, a educação escolar, a formação na empresa, esse conjunto de modalidades diferenciadas de socialização se combinam para a reprodução sempre renovada das relações sociais. As razões dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo a que se assiste hoje, continua sendo um dos problemas mais importantes na análise das relações sociais de sexo/ gênero. E o que é mais espantoso é a maneira como as mulheres, mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico, inclusive entre as militantes feministas, sindicalistas, políticas, plenamente conscientes dessa desigualdade. Mesmo que exista delegação, um de seus limites está na própria estrutura do trabalho doméstico e familiar: a gestão do conjunto do trabalho delegado é sempre da competência daquelas que delegam [...]. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 607).

O entendimento do gênero, como categoria de análise, promove a compreensão das relações sociais entre os sexos como expressões das relações de poder construídas historicamente, negando-se vê-las como expressões sociais óbvias, aceitáveis ou naturais à condição humana. No entanto, é preciso atentar-se que a construção das subjetividades se desenvolve de forma complexa, extrapolando, por vezes, nossa concepção binária das identidades. Segundo Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013),

[...] compreender a complexidade da categoria analítica gênero é fundamental à compreensão dos processos de produção das subjetividades, que não podem ser reduzidas a identidades sexuadas estabilizadas no que se convencionou chamar homens e mulheres, masculino e feminino. As subjetividades são complexas, singulares, heterogêneas e se constituem a partir de diversas marcações de diferença que excedem à diferença sexual. Desnaturalizar tais categorias não implica, no entanto, negar a existência de homens e de mulheres enquanto corpos-sujeitos empíricos concretos, mas problematizar e historicizar tais construções. (NARVAZ; SANT’ANNA; TESSELER, 2013, p. 95).

Pensar o gênero no âmbito da educação, no nosso caso, mais especificamente na EJA, é de suma importância para a compreensão da identidade dos sujeitos que compõem a escola, a fim de evidenciar caminhos de superação das opressões aos quais são submetidos cotidianamente em diferentes contextos sociais. A escola precisa pensar as questões de gênero porque os saberes e experiências que os/as estudantes levam e compartilham em sala são atravessadas por representações e pressupostos do que é ser mulher, homem, negro/a, mãe, pai, gay, lésbica, bissexual, transgênero, dentre outras identidades.

A produção sobre o assunto também é marcante no Brasil por nomes como Sueli Carneiro (1985), Luiza Bairros (1995), além de Lélia Gonzales (1988) e Beatriz Nascimento (1989), que não trabalharam com o conceito em si, mas com muitas premissas que o antecedem. Isso nos mostra que a teoria da interseccionalidade tem estimulado diversas análises e encorajado investigações reflexivas, críticas e responsáveis, a fim de combater as consequências estruturais desses poderes que criam relações de subordinação, e promover a adoção de políticas públicas eficazes de inclusão social. De acordo com Ignácio (2020):

O termo interseccionalidade é um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias. Através dele é possível enxergar que em nossa sociedade existem vários sistemas de opressão – as de raça ou etnia, classe social, capacidade física, localização geográfica, entre outras-, que se relacionam entre si, se sobrepõem e demonstram que o racismo, o sexismo e as estruturas patriarcais são inseparáveis e tendem a discriminar e excluir indivíduos ou grupos de diferentes formas. (IGNÁCIO, 2020, p.1).

As questões mencionadas na teoria em exame sobre a interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; HENNING, 2015; HIRATA, 2014; IGNÁCIO, 2020), no âmbito brasileiro, são constructos para a definição das categorias de análise que são historicamente desfavorecidas, comprovando-se pelas referências citadas nesta dissertação. Elas são delimitadas desde a questões geográfica e classe social desfavorecida (municípios de Simões Filho) até a questões de gênero, raça, alcançando as suas implicações no processo de alfabetização.

Compreende-se que as políticas públicas da EJA, a alfabetização e letramento de mulheres que não têm domínio da leitura e escrita, considerando o contexto da pandemia, podem ser analisados sob os vieses das categorias de análise, delimitadas na Figura 2:

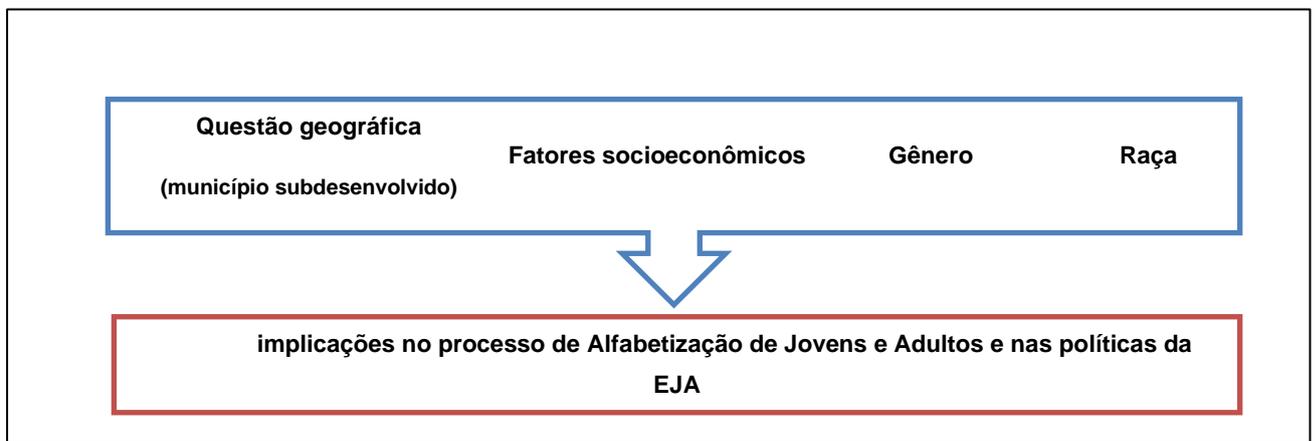


Figura 2 – Categorias de análise segundo a perspectiva interseccional

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Numa leitura interseccional sobre a mulher e os elementos que compõe a Figura 2 acima, “[...] proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos de escravidão [...]” (DAVIS, 2016, p.17). Historicamente as mulheres negras sentiram o peso da escravidão, até mesmo durante a infância, que perdurou durante toda a vida. Com o “término da escravidão”, muitas se viram na tarefa de trabalhar fora de casa e cuidar de seus filhos, até mesmo com o genitor ausente. Pensando em políticas, o feminismo interseccional³ deveria estar incluso nestas, uma vez que

³ O feminismo interseccional tem sido apontado como uma importante teoria na compreensão de como as opressões de gênero, classe e raça, origem, orientação sexual, identidade, entre outros fatores tem levando ao entendimento de que existem outras opressões além do gênero.

esses fatores interferem diretamente no êxito do processo de alfabetização, na perspectiva do letramento na EJA.

2.1 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Frente ao exposto, já não é possível pensar em educação na EJA sem considerar a alfabetização na perspectiva do letramento. Dessa maneira, alfabetizar integra um conjunto de procedimentos e habilidades para a construção das competências em leitura e escrita. Com a instituição da EJA, o que ficou considerado como elemento de alfabetização do jovem e do adulto era a composição de saber ler e escrever um simples bilhete, porém, na atualidade, esses elementos modificaram e são considerados limitados, pois a prática social exige muito mais do que a simples escrita, em virtude disso é registrado ainda um grande percentual de analfabetos funcionais, uma vez que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2019 - IBGE, são 11 milhões de brasileiros analfabetos. “Mas os dados preocupam mais ainda quando se fala em analfabetismo funcional – a incapacidade de, mesmo sabendo ler, compreender e interpretar textos e ideias e fazer operações matemáticas. Estudos estimam que até 29% da população brasileira seja analfabeta funcional.” (PNAD, 2019, p.1). É preciso que o cidadão se aproprie da leitura e da escrita, compreendendo suas funções, uma vez que “[...] as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita e para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]” (SOARES, 2014, p. 45-46). Assim, Soares (2014) deixa posto que há uma grande distância entre ser alfabetizado (repetir e memorizar palavras ou sentenças e escrever o próprio nome) e realmente possuir competências para empregar a leitura e a escrita, vinculadas a contextos sociais de uso. Alfabetização e letramento são indissociáveis e se complementam.

No Brasil, a ênfase dos estudos sobre letramento se dá a partir de meados dos anos 1980, com a publicação do livro de Mary Kato (1999), intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva da psicolinguística*, quando a autora diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento (MARY KATO, 1999 *apud* MOURA, 2012, p.20). O conceito de letramento e a sua inserção no Brasil ocorre a partir de autores que conferem significados ao letramento e às práticas sociais de leitura e escrita.

Tratando-se de alfabetizar na perspectiva do letramento, Cagliari (1998, p. 85) destaca que “[...] aprender a ler e a escrever é apropriar-se do código linguístico-gráfico, é tornar-se de fato um usuário da leitura e da escrita [...]”. Coadunamos com a ideia de que aprender a ler e a

escrever é dar sentido aos usos da leitura e da escrita. “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo [...]” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.15). A Alfabetização não é algo mecânico, ou seja, temos que dar sentido ao que lemos e escrevemos e refletir sobre o que aquela palavra e escrita me acrescenta, me move, me transforma para, assim, transformar o mundo, no sentido de vida em comunidade.

Assim, o ato de somente alfabetizar foi ampliado, uma vez que o próprio conceito não conseguiu agregar a palavra letramento. Quanto a isso, Soares (2014) anuncia que, embora grande parte da população se declarasse alfabetizada, um novo fato foi observado: a maioria das pessoas não conseguia utilizar os conhecimentos da alfabetização. “Muito dessa problemática advém do déficit de hábito de leitura entre a população brasileira. Segundo a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” [...] somente 52% dos brasileiros têm o costume de ler. A média nacional de livros inteiros lidos em um ano é de 4,2 livros por pessoa.” (PREFEITURA, 2021, p.1). Em decorrência desse déficit surgiu a necessidade de uma nova palavra para dar nome a esse novo fato, chamada de letramento, associando-se ao conceito de alfabetização.

Observamos que o letramento pode ocorrer em diferentes espaços e contextos sociais, conforme pontua Melo (2012):

[...] A heterogeneidade das sociedades e das atividades que os sujeitos desenvolvem, impossibilitam a formulação de um conceito único de letramento que abranja toda estrutura social. Torna-se mais apropriado falar-se em letramentos que ocorrem em diferentes agências em que o sujeito vive na sua prática social como: a família, associação, o sindicato, a igreja, a rua, o ambiente de trabalho, destacando, entre esses, a escola, cuja preocupação maior tem sido com o letramento individual ou social na dimensão fraca, confundindo-se com alfabetização. Nessas agências ocorrem diversificadas práticas e eventos de letramento [...]. (MELO, 2012, p.23).

Nesse aspecto, Soares (1998, p. 47) acrescenta que “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado [...]”. Conforme destaca a teórica, alfabetizar corresponde à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto letramento consiste num estado ou na condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Em síntese, a prática, baseada no

“alfabetizar letrando”, precisa contemplar, por um lado, “[...] a aprendizagem do sistema alfabético, necessária para o desenvolvimento de uma autonomia para ler e escrever, e por outro, a apropriação dos diferentes gêneros textuais, concebendo que tal domínio pressupõe a ampliação dos conhecimentos sobre a sociedade e sobre as relações humanas [...]” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008, p. 430). Frente à discussão, salientamos que os adultos em processo de alfabetização apresentam experiências de letramento por possuírem experiência de vida que envolve inserção em práticas de leitura e escrita, mas é preciso que os processos de alfabetização sejam mediados segundo a perspectiva do ‘alfabetizar letrando’.

Quanto ao termo letramento, Paulo Freire (2009) traz o seu questionamento sobre a leitura do mundo, que pode ser vinculado ao conceito de letramento. Para ele, o sujeito deveria saber ler a sua realidade e, em seguida, transformá-la como sujeito da própria história. Em concordância com o pensamento freiriano (1986), os conceitos de alfabetização e letramento são processos que estão inter-relacionados, um complementa o outro na aquisição do conhecimento, já que é a habilidade de ler e escrever nas práticas sociais.

Desse modo, a alfabetização, na perspectiva do “alfabetizar letrando”, possibilita aos alunos que ao mesmo tempo em que aprendam sobre a escrita alfabética, ampliem suas experiências de letramento. Para isso, é preciso construir práticas de alfabetização que contemplem tanto a leitura e produção de textos, como atividades que permitam a aprendizagem do Sistema de escrita alfabética (SEA). Estabelecer a relação entre os conceitos alfabetização/letramento é extremamente necessária na EJA, pois as estudantes precisam compreender a leitura de sentenças, por exemplo, para exercitarem reler o mundo e, como diria Freire (1992) apropriando-se dos saberes e conhecimentos necessários para transformarem-se.

Na EJA, o docente que reconhece e assume a proposta de alfabetizar letrando, a partir das experiências de vida que os alunos trazem para a sala de aula, utiliza-se de palavras e temas que fazem parte do cotidiano de trabalho do educando, tornando o processo de alfabetização significativo. Essa ação, necessária dentro desta perspectiva, faz a diferença, já que as práticas de alfabetização estão inseridas num posicionamento político do educador, pois os alfabetizados não são “tábulas rasas”, e sim, cidadãos inseridos em contextos significativos e com suas experiências de vida.

Partindo da convenção social de que a nossa sociedade carrega em sua história e atualidade inúmeras exclusões, de raça, gênero e classe social, a mulher já “sai” em desvantagem na corrida da vida e, diante disso, a sua caminhada pode ser mais difícil. Assim,

coadunamos com a ideia da pensadora decolonial⁴ Catherine Walsh (1993), quando afirma que, no processo educativo, podemos atuar no que é possível frente à existência do ideal e do real. Mobilizando o conceito de situações limites, a mulher adulta não alfabetizada, que tem o seu direito negado, ou seja, a educação no tempo regular, devido a questões multifatoriais (classe social, gênero, etnia etc), vive uma realidade que é imposta, ainda que o contrário seja estabelecido na Carta Magna (1988), por exemplo.

Nesse contexto, inéditos viáveis merecem destaque – na medida em que uma parcela dessas mulheres, por meio do processo de alfabetização na EJA, tem possibilidades de mudanças, alcançadas a partir da criticidade e da aprendizagem contextualizada por meio da EJA. Para Freire (*apud* FREIRE; ANA MARIA, 1992, p.206), “[...] o ‘inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade [...]”. Assim, as possibilidades de mudança podem ocorrer a partir da superação das situações-limites, consolidadas a partir dos inéditos viáveis – mulheres conseguem se destacar frente a inúmeras dificuldades enfrentadas (situações-limites) e concluindo a EJA, por exemplo, podem avançar rumo aos estudos universitários, quebrando diversos paradigmas e, de certo modo, destoando da realidade que a antecedeu, considerando que, na maioria dos casos, em suas gerações anteriores, o acesso à alfabetização foi inexistente ou quase nulo. “[...] As mulheres têm várias atitudes diante dessas situações-limites: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação [...]” (FREIRE; ANA MARIA, 1992, p.205).

Entendemos que a realização do possível, no contexto educacional, ultrapassa a constatação do que deveria e não é realizado, passando a uma prática de ensino que também considere o contexto dos educandos e educandas. À vista disso, poderemos pensar em consolidar um sistema de educação pública que contemple, de forma mais ampla, tanto os “filhos e/ou dependentes”, como também, de forma mais ampla, os pais e responsáveis. Dessa forma, ingressei, como aluna especial, na disciplina Educação de Jovens e Adultos, fato que colaborou bastante para ampliação do conhecimento e ingresso como aluna regular no Mestrado.

⁴A perspectiva decolonial pressupõe uma crítica ao modelo de “desenvolvimento” eurocêntrico, especialmente aquele implementado e mantido após a constituição dos Estados-nação na América Latina. (SUESS, SILVA, 2019).

A ideia da pesquisa surgiu ao longo de um processo, tanto na dimensão do tempo e do aprofundamento dos estudos, quanto na dimensão do cotidiano. Em consequência, a prioridade da investigação está voltada para a mulher educanda das camadas mais pobres. Esse público constitui-se como mais vulnerável e com muita dificuldade de acesso à educação até mesmo tardiamente, conforme mencionado por Bastos (2011):

[...] Muitos fatores concorrem para o afastamento da mulher da escola, a saber: impedimento de estudar pela família, por acreditar que mulher não precisava de estudo; entrada no mercado de trabalho precocemente para contribuir com o sustento do grupo familiar; a constituição social do casamento; nascimento dos filhos, retendo-as no âmbito doméstico. Assim, mais tarde, com os filhos e mesmo, por vezes, os netos criados, viúvas, separadas, aposentadas, enfim, superada a etapa anterior totalmente ou em parte, de cuidar do outro, podem recuperar o sonho e, então, cuidar de si, retornando à escola [...]. (BASTOS, 2011, p. 43).

A alfabetização, para além de favorecer/aumentar as **possibilidades de emprego**, no contexto de vida das mulheres da EJA de Simões Filho, pode favorecer a promoção da igualdade entre os sexos, a melhoria da saúde familiar e a promoção de uma participação cívica mais ativa por parte das cidadãs. Segundo Saffioti (1979), seria ilusório, entretanto, imaginar que:

[...] a mera **emancipação econômica da mulher** fosse suficiente para libertá-la de todos os preconceitos que a discriminam socialmente. A realização histórica de sociedades de economia coletiva tem mostrado que, embora a emancipação econômica da mulher seja condição *sinequa non* de sua total libertação, não constitui, em si mesma, esta libertação integral. (SAFFIOTI, 1979, p.82).

A emancipação econômica da mulher e, principalmente, da mulher negra não a isenta da dupla ou tripla função, pois mesmo que não realize, a mesma sente a necessidade de delegar. Diante disso, a sua emancipação econômica não garante sua total libertação. É preciso, nessa perspectiva, articular classe social, raça e gênero, no campo da educação da mulher, evidenciando aspectos das lutas e tensões que se fazem presentes no processo de emancipação feminina. Para a autora, é preciso ir além de pensar “[...] a educação feminina é, pois, [...], como necessidade para se estabelecer a justiça social e, de outro, como o setor-chave de uma política de reformas sociais visando atingir um estágio superior de organização social [...]” (SAFFIOTI, 1979, p. 206).

Nota-se que a desigualdade de gêneros, no âmbito da educação, ainda é um problema enfrentado pelos governos. O combate à desigualdade na educação entre homens e mulheres deve ser uma de suas principais metas, uma vez que a **educação de mulheres tem impacto direto nas famílias e na sociedade como um todo.**

Falar de Educação de Jovens e Adultos é também trazer à tona o peso de uma sociedade capitalista, patriarcal e racista que exclui e discrimina. É falar de pessoas que tiveram dificuldade de acessar o letramento e o ensino básico, conforme pontua a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Além disso, evidencia-se a importância de se trabalhar com sujeitos historicamente invisibilizados e, muitas vezes, relegados à posição de arrimo de família e que não assumem o protagonismo de suas vidas: as mulheres, com acesso restrito à educação, geralmente se encontram sobrecarregadas com duplas ou até triplas jornadas de trabalho, cuidando de netos, parentes mais velhos e enfermos da casa, na cidade ou zona rural. Este é um fato nas famílias mais desfavorecidas.

No tocante à revisão da fundamentação teórica,⁵ verifica-se que há uma reduzida produção acadêmica acerca da educação de mulheres na EJA, demonstrando, assim, a necessidade da realização de mais pesquisas que venham a enriquecer os debates sobre o tema. Nesse sentido, acreditamos que o presente estudo pretende avançar para suprir a lacuna existente, uma vez que busca conhecer/analisar especificamente as mulheres inseridas na EJA, no município de Simões Filho-BA. O projeto corrobora outras pesquisas efetuadas na área, como a de Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013). Segundo as autoras, no campo da EJA, fatores ligados ao gênero têm interferido na participação feminina na escola. Sabe-se que a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo, se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais (NARVAZ; SANT'ANNA; TESSELER, 2013). O perfil das mulheres da EJA em Simões Filho é delineado a partir de uma parcela das características acima, ou seja, mulheres negras e de classe trabalhadora, com netos pequenos ou criados, viúvas, separadas ou aposentadas. Essas mulheres hoje são avós e somente tiveram a oportunidade de estudar após superada a etapa anterior (criação de filhos). Cuidaram do outro e agora, na idade adulta e idosa, tentam retornar aos estudos.

Nos afazeres diários, verifica-se a prevalência das mulheres na realização das atividades domésticas ligadas à casa e aos netos, já que os filhos, em sua maioria, são separados e delegam

⁵Realizada a partir de busca na biblioteca virtual Scielo, no Portal de Periódicos da Capes e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

esse papel às avós. Segundo Ruas e Gariglió (2014), historicamente, o fator biológico – indicador de que as mulheres possuem a totalidade do trabalho reprodutivo – é utilizado para ancorar a criação e a manutenção da ideia de que elas têm naturalmente o papel de ficar em casa e realizar o trabalho doméstico, que, desvalorizado pela sociedade, deixa as mulheres “donas de casas” limitadas ao mundo do lar, com reduzidas possibilidades de educação e letramento, como também de acesso à informação e à formação profissional.

2.2 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOSE EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO REMOTO

Diante da pandemia que avançava em números alarmantes, ao lado do medo generalizado das perdas e mortes; no cenário educacional, os educadores e equipe de gestão puderam refletir principalmente sobre como deveriam trabalhar durante esse período. Na EJA, foi um momento muito difícil e preocupante, pois, para conter a saída de alunos e garantir o ensino-aprendizagem, houve a necessidade de fazer atividades escritas para quem não tinha celular e, para quem tinha celular, foi proposta a realização das aulas pelo *WhatsApp*. Sendo assim, foi um desafio muito grande para alunos, professores e gestão.

Em abril, o CNE, por meio do Parecer Nº 5/2020, posicionou-se dizendo que as atividades pedagógicas não presenciais serão computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O órgão destacou que essas atividades podem ser desenvolvidas por meios digitais (vídeo-aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e/ou seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020, p.6).

Referindo-se ao período da COVID-19⁶, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, definiu que: “[...] Atividades pedagógicas não presenciais considerarão as especificidades de

⁶ “Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a

cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas [...]” (BRASIL, 2020). Essas atividades não presenciais caracterizaram o ensino remoto em caráter emergencial também no município de Simões Filho na EJA.

Durante o período da pandemia, de 15 em 15 dias, foram feitas atividades escritas e aulas *on-line* pelo *WhatsApp*. O aluno era pontuado, observado e acompanhado dentro de suas possibilidades. As consequências estão até hoje: ausência de alunos, a comunidade assistia às aulas e iam buscar as atividades quando tinham essa possibilidade. Foram feitas muitas buscas ativas em que a equipe gestora ia nas casas dos alunos para incentivá-los a retornar para a escola e dar continuidade ao seu processo educacional. Estávamos nessa conjuntura de dúvidas e problemas, pois, além dos relatos da falta do aparelho celular e acesso à internet, outro aspecto a ser enfrentado foi em relação ao desafio comunicacional iminente.

No segundo ano da pandemia (2021), continuamos em estado pandêmico e, conseqüentemente, em trabalho remoto. Porém, com menos apreensão e indefinição, no que diz respeito ao funcionamento do ensino, mas ainda com muitos desafios quanto ao acompanhamento das demandas dos estudantes. Em vista disso, ficou estabelecido: “[...] Neste período de afastamento presencial, [...] que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares [...]” (BRASIL, 2020, p. 9).

Assim, ao olhar para as particularidades dos (das) sujeitos(as) que compõem o público de estudantes da EJA, por si só, já se colocam em situação de invisibilidade. São trabalhadores(as) de origem humilde e com amplo histórico de direitos negados. Considerando esse olhar, podemos evidenciar as invisibilidades desses(as) sujeitos(as), como a falta de acesso à internet, ou até mesmo o fato de considerarem que seus filhos ou netos tenham prioridade e, mais uma vez, negando-se a si mesmas(os) ao direito de aprender, não conseguindo ir periodicamente à escola retirar tais atividades por falta de transporte escolar ou por não ter com quem deixar seus filhos e/ou netos, e até mesmo, tendo acesso às aulas e atividades, não conseguem desenvolvê-las por falta de orientação e acompanhamento. Destaca-se que há que se considerar que parte dos educandos da EJA eram do grupo de riscos (idosos e idosas). Os sujeitos da EJA tiveram muitas dificuldades de acesso ao ensino remoto. Nicodemos e Serra (2020) afirmam que:

doença COVID-19. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional.” (OPAS, 2023, p.1).

[...] modelos de escolarização vivenciados por docentes e discentes que, na esfera da EJA, têm anunciado contornos de reedição dos mecanismos de exclusão escolar já vivenciados por esse público em suas trajetórias escolares, em função de dois aspectos. O primeiro refere-se ao acesso à tecnologia de informação para que as **atividades remotas** possam ser desenvolvidas de forma plena. O segundo aspecto reside no modelo pedagógico do ensino remoto, que implica em domínio de técnicas, níveis de letramento digital e alfabético e espaço habitacional com estrutura adequada, entre outras condições igualmente distantes da realidade de muitos discentes e docentes [...]. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 882, grifo nosso).

Este é outro aspecto a ser considerado, tratando-se do domínio das tecnologias, os estudantes da EJA se viram duplamente desafiados: as dificuldades de leitura e escrita, associadas ao novo desafio de uso da internet, celulares e/ou computadores, quando tinham acesso. É plausível dizer que o contexto da pandemia trouxe novos meios para a discussão sobre a saída e permanência de alunos (as), por conseguinte, a necessidade de adaptação das estratégias de permanência e êxito, tirando todos(as) de uma possível comodidade em relação à organização e funcionamento das instituições de ensino.

Vivemos numa sociedade na qual os direitos humanos são cerceados, e muito mais do que a falta de acesso aos meios digitais, convivemos com o histórico de desigualdades sociais em que os indivíduos sequer têm acesso à saúde, moradia digna, educação de qualidade. A esse respeito, Resende (2020) destaca que:

O contexto de pandemia também abre nossos olhos acerca da realidade e dos desafios já vividos pela Educação no Brasil, discussões que abarcam as relações opressor x oprimido, já discutidas por Paulo Freire, que trazem à tona quem está sendo privilegiado e quem é tornado invisível no processo educativo. A proposta, então, é enxergar alternativas, ouvindo essas vozes silenciadas ou ausentes, para que possam contribuir, se expressarem e serem ouvidas nesse novo fazer em tempos de pandemia [...]. (RESENDE. 2020, p.10).

O ensino remoto na EJA foi o período deflagrado pela crise sanitária e as iniciativas emergenciais e tardias para a educação. No contexto em que estávamos vivenciando, os interesses do Chefe de Estado destoavam das reais necessidades da educação brasileira. No âmbito do município, as consequências desse contexto impactaram na ampliação das desigualdades de gênero, raça e classe social, especificamente na educação de mulheres. Vale acrescentar que:

[...] A educação de Jovens e adultos, então, tem o olhar voltado para pessoas das classes populares, que não tiveram acesso à escola, na faixa etária da chamada escolarização (dos 07 aos 14 anos) ou foram evadidos da escola. Jovens e adultos excluídos pelo sistema econômico-social e marginalizados, ao serem rotulados como analfabetos, demarcando uma especificidade etária e sociocultural [...]. (BRASIL, 2009, p. 8).

No que se refere às desigualdades econômicas, Di Pierro e Galvão (2007) apontam que:

[...] a ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão-de obra de todos os membros desde cedo. O trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância e adolescência [...]. (DI PIERRO; GALVÃO, 2007, p.16).

Esse também é o contexto no qual estão inseridas as educandas que integram a EJA em Simões Filho-BA.

Justamente pelas especificidades do público da EJA, “[...] quando se discute a Educação, e principalmente a EJA, deve-se considerar a realidade política, econômica e tecnológica que permeiam o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, incorporando novos recursos didáticos e metodológicos no fazer pedagógico e no contexto socioeconômico do aluno [...]” (DOLINSKI, 2017 *apud* CORREIA; NASCIMENTO, 2021, p.18).

Para algumas estudantes, estar na escola é um desafio que antecede a aprendizagem, já que, com o distanciamento social e a predominância das tecnologias digitais, parte das alunas enfrentarão dificuldades para acessarem e permanecerem na escola. Além disso, as alunas que não possuíam aparelhos celulares e com *wifi*, ou não possuíam aparelhos suficientes para a utilização dos outros membros da família, não conseguiram acompanhar as aulas em igualdade de condições. As escolas públicas, principalmente as que atendem alunas em processo de alfabetização, têm um grande desafio no pós-pandemia (pós-distanciamento social): o de sanar as perdas acarretadas pelo ensino remoto.

Podemos considerar que uma iniciativa importante dessa suspensão das aulas foi a Lei n.º 13.987/20 que estabeleceu:

[...] Art. 21-A. Durante o período de suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica em razão de situação de emergência ou calamidade pública, fica autorizada, em todo o território nacional, em caráter excepcional, a distribuição imediata aos pais ou responsáveis dos estudantes nelas matriculados, com acompanhamento pelo CAE, dos gêneros alimentícios

adquiridos com recursos financeiros recebidos, nos termos desta Lei, à conta do Pnae [...]. (BRASIL,2020, p.1).

Existem famílias que não têm acesso à alimentação, e quantas alunas e mães de família foram beneficiadas com a ação. Isso ajudou muito a população que mais necessitava naquele período, além de ser um incentivo a mais para frequentar a escola.

As desigualdades mais evidenciadas no período de ensino remoto trouxeram o desafio presente no contexto de pandemia, suscitado pela COVID-19, conforme acentua Pereira, Madureira e Silva (2020):

[...] garantir uma aprendizagem a todos da rede de ensino que os ajude a entender que a sociedade brasileira é injusta em termos de distribuição de renda, é injusta para com os mais pobres, mas, lutar contra a alienação, contra o domínio do capital é tarefa da educação, proporcionar uma aprendizagem que seja ampla e emancipadora, que ajude o sujeito a se posicionar e não seja apenas aquele que explica a realidade dada, mas aquele que a transforma [...]. (PEREIRA; MADUREIRA; SILVA, 2020, p.130;131).

Na atualidade, com a retomada do ensino presencial, percebe-se que o humano precisa ser valorizado e o conhecimento, aliado à autoestima, precisa ser resgatado, pois, apesar do ensino remoto não alcançar plenamente a formação pretendida, constituiu-se como oportunidade de construir novas possibilidades de ensino e interação humana, além de demonstrar que as condições socioeconômicas e as dificuldades enfrentadas pelas discentes são anteriores a ela. A pandemia, então, veio evidenciar o quanto as autoridades políticas, à época da pandemia, ignoraram a existência das desigualdades no momento em que não consideraram as particularidades pertinentes à EJA em seus documentos.

O público da EJA foi bastante atingido na pandemia. Isso nos mostra que os impactos causados pela pandemia estão presentes até hoje, refletindo na redução de alunos com o retorno presencial nesse primeiro momento de observação da turma da EJA em Simões Filho-BA.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO DURANTE A PANDEMIA: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com o objetivo combater o analfabetismo em todo o território brasileiro e inserir o Brasil entre os países que escolheram a ciência como base na elaboração das políticas públicas de alfabetização.

Do ponto de vista teórico, a visão de alfabetização adotada na PNA é extremamente limitada e a didática que se quer impor desrespeita a diversidade dos aprendizes e dos docentes. A alfabetização de jovens e adultos é abordada no documento, de forma breve, em 5 parágrafos. Além disso, o documento, ao igualar o processo de alfabetização de jovens e adultos ao das crianças, não trazem evidências científicas e deixam de contemplar diferenças específicas do público adulto. O PNA desconsidera Paulo Freire e os paradigmas social, cultural e pedagógico, impedindo que o professor alfabetizador atue de forma dialógica e crítica, tornando-se um mero transmissor do que Paulo Freire chamou de Educação bancária (FREIRE, 1989). O documento aponta que três entre dez brasileiros com idade acima de 15 anos são analfabetos funcionais e não se prevê uma política de alfabetização para os pais e os avós dessas crianças, bem como uma alfabetização geracional que contemple os direitos dos pais e dos filhos de se alfabetizarem, o que dificulta ainda mais a implementação de uma política nacional de literacia familiar enfatizada no PNA.

Em relação às diretrizes relacionadas às políticas de EJA, é importante salientar que elas devem contemplar, além das questões pertinentes à alfabetização e letramento, os compromissos de assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens, adultos e idosos, com características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida. Desse modo,

[...] Inclusão e Diversidade, de forma a construir, em parceria, projetos de Educação de Jovens e **Adultos Indígenas, dos Campos e com Necessidades Educativas Especiais**. Estes Projetos devem apresentar estrutura, funcionamento e currículo adequado à demanda específica e, portanto, só poderão ser construídos junto aos coletivos que representam cada segmento [...]. (BAHIA, 2009, p.13, grifo nosso).

Desafios são lançados em relação à sugestão de elaboração de políticas que agreguem as mulheres excluídas e marginalizadas, as pessoas com necessidades especiais e todos os segmentos populares do município de Simões Filho-BA. O ensino de EJA em Simões filho contempla os adultos e idosos no ensino noturno, contudo, no ensino presencial antes da pandemia, não havia uma proposta estruturada para o projeto de desenvolvimento de ensino na EJA. A metodologia também não era diferenciada. A título de sugestão, seria necessária, inclusive, uma capacitação para os professores para atuar nesse projeto. Foram propostas, pelo ex-coordenador da EJA, oficinas de artes laborais com preparo para o trabalho, como, por exemplo: fazer currículo, oficinas de arte e profissionalizantes, mas com a situação emergencial da pandemia outro planejamento se fez necessário.

3.1 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÕES FILHO – BA

O município de Simões Filho, antigo distrito de Água Comprida, tem sua história marcada pela herança colonialista portuguesa e se inicia com o cultivo de cana-de-açúcar que perdurou entre os séculos XVI e XVII. O município foi emancipado em 07 de novembro de 1961, por meio da Lei Estadual nº 1538, passando a ser denominado de Simões Filho em homenagem ao jornalista Ernesto Simões Filho que havia exercido os mandatos de deputado estadual e federal, ministro da Aviação e da Educação, além de ter sido candidato a governador da Bahia e Senador da República. A cidade está localizada a uma altitude média de 120 m, possui uma área territorial de 201,222 km². Na estimativa mais atual do IBGE, o município possui 135.783 habitantes, residentes em zonas urbanas e rurais, que correspondem a 192 quilômetros quadrados (IBGE, 2021). Faz divisa com os municípios de Salvador, Lauro de Freitas, Camaçari, Dias D'Ávila e Candeias, estando distante cerca de 21 quilômetros de Salvador, capital do estado (SIMÕES FILHO, 2021), conforme mapa da Figura 3 a seguir.



Figura 3 – Mapa da Região Metropolitana

Fonte: JornalExpresso (2014).

O município de Simões Filho está inserido no contexto socioeconômico e histórico de subdesenvolvimento. Segundo dados do IBGE, em 2019, o salário médio mensal no município era de 2.2 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população economicamente produtiva era de 29.7% (IBGE, 2019).

Na classe da EJA, em particular, analisando o público que frequenta o programa de alfabetização, é notória as desigualdades sociais que são agravadas pelas questões de gênero e raça. O delineamento da história do município, considerando a população do gênero feminino e a sua relação com o dilema entre os afazeres domésticos e os estudos na EJA, condicionados pela classe social – comum à maioria das munícipes, agravada pelo fato de que na “[...] história socioeducacional da mulher, muitos caminhos têm sido percorridos para que a mesma tenha o seu total reconhecimento e respeito pela sociedade em geral, pois há muito tempo definiu-se o gênero feminino como frágil e incapaz num mundo dominado pela supremacia masculina [...]” (CUNHA, 2013, p.1). Essa é a realidade que no município está evidenciada a partir do maior número de mulheres adultas não alfabetizadas, comparando-se ao número de homens. Os aspectos educacionais no município envolvem relações interseccionais. Admitimos que não se trata apenas do não acesso à escolarização: são múltiplas negações em diferentes âmbitos (e talvez por isso o conceito de interseccionalidade), indo desde o abandono familiar, a repetição dos padrões e histórias geracionais de violência, pois a maioria das mulheres são oriundas de famílias monoparentais ou criadas por outras famílias.

Segundo Beltrão e Alves (2004, p.2), “[...] tradicionalmente, em quase todos os países do mundo as mulheres sempre tiveram maiores dificuldades de acesso à escola. Alguns países

conseguiram eliminar as desigualdades educacionais de gênero, mas outros ainda têm uma longa batalha pela frente [...]”. No caso do Brasil e em específico nos municípios mais subdesenvolvidos da Bahia, como é o caso de Simões Filho, as mulheres das classes sociais mais desfavorecidas não têm a oportunidade de avançar nos estudos, a partir do processo de alfabetização. De forma tardia, as mulheres da EJA são majoritariamente de idade adulta e idosa, ou seja, mulheres com mais de 30 anos, avós e que não estudaram para manter a casa e os filhos desde adolescentes, quando se tornaram mães. Segundo Arroyo (2005), essas adultas e idosas não são “acidentadas ocasionais” que, gratuitamente, afastaram-se temporariamente da escola. Elas repetem histórias longas de negação de direitos, histórias que são coletivas. “[...] As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social [...]” (ARROYO, 2005, p. 30).

Nesse contexto, destacamos que a opressão realizada em direção às mulheres não é realizada apenas de modo simbólico. Até mesmo as mulheres não têm noção de que são oprimidas. O que falta às mulheres desfavorecidas é a oportunidade de avançar nos estudos, a partir do processo de alfabetização.

É claro que o contexto em que elas vivem traduz opressões. Muitas mulheres se sacrificaram e só puderam ir à escola após o crescimento dos filhos. Trata-se de mulheres negras que anulam seus sonhos em virtude da assistência necessária à sobrevivência dos seus. Poderíamos reafirmar que a alfabetização na vida dessas mulheres é um “direito negado”. As educandas da EJA configuram-se enquanto aquelas que não tiveram passagens anteriores pela escola ou, ainda, aquelas que não conseguiram acompanhar e/ou concluir a Educação Básica, evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão, entre outras (BAHIA, 2018).

Dados da Secretaria de Educação (Bahia) subsidiaram a Política de EJA do Estado da Bahia (2019) ilustram como está delineado o contexto entre raça e escolaridade. Essa relação é agravada, quando temos como parâmetro o gênero, pois “[...] em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradoras de localidades populares; assalariadas. Também são trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico [...]” (BAHIA, 2014, p.6). As mulheres sabem a necessidade de estudar, mas o resquício do patriarcado, traduzido em valores nos quais elas se anulam em função da família, ficando impedidas de seguir no processo de alfabetização.

Alternativamente, elas têm que interromper o processo de alfabetização e, se em algum momento retornam, podem iniciar um processo de “[...] aprendizagem [que] já é uma maneira de tomar consciência do real e, portanto, não pode efetuar-se a não ser no seio desta tomada de

consciência [...]” (FREIRE, 1980, p.51). Freire (1980) trata da consciência de si mesmo e do que se é. Quanto a essa consciência de si, as mulheres negras, muitas vezes, são sozinhas e nem sabem que são/estão oprimidas e isoladas. Nesse contexto, é o processo de alfabetização e letramento que se torna imprescindível para a construção da consciência crítica das educandas da EJA? Uma das questões que talvez estejam presentes nas narrativas das alunas.

Alguns dos motivos para a busca pela alfabetização na EJA devem-se principalmente ao fato das mulheres “[...] almejem melhores empregos, adquirirem liberdade financeira ou por desejarem manter contato com a sociedade. Porém, é perceptível que mesmo com essas mudanças positivas, as mulheres ainda não adquiriram condições igualitárias quando comparadas com os homens [...]” (FERNANDES *et al.*, 2016, p.1). Considerando as desigualdades de gênero, a presente pesquisa também é motivada pela necessidade de evidenciar maior visibilidade da condição feminina, frente às lutas contra as múltiplas desigualdades que envolvem renda, escolaridade, gênero e raça. A Carta Magna (1988), conforme citam os autores, assegura a igualdade de gênero dentro das escolas, todavia, esse não é o verdadeiro cenário na educação, conforme é ilustrado pelas pesquisas de Camargo (2012):

A discussão direcionada ao referente gênero é ainda mais importante, pois as mulheres se fazem presente, muitas vezes, em grande maioria na EJA, que é uma modalidade portadora de grandes diversidades e preconceitos, tanto das pessoas que fazem parte da modalidade quando aqueles que não fazem, resultando nesses pensamentos errôneos e inadmissíveis nos tempos atuais. Dessa forma, é de imensa importância que a **questão do gênero** seja discutida em sala de aula, tanto na **Educação de Jovens e Adultos**, quanto no ensino regular, pois esse é o único caminho para mudar a visão que a maioria das pessoas possui acerca do gênero feminino. E de certo, a modalidade EJA é uma grande esperança para que as mulheres que não puderam estudar na idade regular adquiriram sua autonomia, confiança e possa reconstruir a vida provando que a educação assim como as mulheres podem transformar a realidade vivenciada no país [...]. (FERNANDES *et al.*, 2016, p.3, grifo nosso).

Em virtude da posição desfavorável ocupada pela mulher, conforme é descrita por Fernandes e colaboradores, Barbosa (2012) já salientava, alguns anos antes, que se devem elaborar políticas públicas que erradiquem as discriminações contra elas. O autor destacou ainda que há uma acentuada desigualdade de gênero em relação à educação como um todo e defendeu que as políticas necessitam assegurar a permanência das mulheres matriculadas na EJA nas escolas.

Em pesquisas mais recentes sobre o cenário da EJA na pandemia, Cunha Júnior e colaboradores (2020) e Matos e demais autores (2021) abordaram os temas: políticas

relacionadas à educação de jovens e adultos, os problemas sociais arrastados para o espaço escolar da EJA, configurando-o com pessoas não alfabetizadas de mais idade, de regiões pobres interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros. Destacaram ainda que a maior dificuldade das pessoas mais velhas, no período de ensino não presencial, se referiu desde as dificuldades para acesso à unidade escolar para apanhar as atividades até a falta de destreza no uso das tecnologias e/ou o não acesso às mesmas.

Sem dúvidas, a pandemia acentuou as desigualdades, a segregação social e educacional que, para os autores, foi imposta aos estudantes da EJA. Assegurar a permanência das mulheres nas escolas é um desafio agravado pela pandemia e pelo atraso do Governo Federal na promulgação de documento para regulamentar a tomada de decisão por parte dos municípios acerca do planejamento nas escolas. Isto só ocorreu a partir da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, ou seja, com atraso de mais de um ano (assim, o ensino remoto somente teve início a partir desse período). Mediante a referida Lei, com a divulgação das diretrizes nacionais orientadoras, o município de Simões Filho estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas. A partir desse momento, foram planejadas ações, como o Plano de ensino de Simões Filho, para então retomar as atividades nas escolas e levar adiante o processo de alfabetização das mulheres da EJA, ou seja:

[...] a degradação das políticas sociais ditada pelas políticas de austeridade sob o pretexto da crise financeira do Estado; a privatização dos serviços públicos e o subfinanciamento dos que restaram por não interessarem ao capital. E chegámos aos nossos dias com os Estados sem capacidade efectiva para responderem eficazmente à crise humanitária que se abateu sob os seus cidadãos. A fractura entre a economia da saúde e a saúde pública não podia ser maior. Os governos com menos lealdade ao ideário neoliberal são os que estão a actuar mais eficazmente contra a pandemia [...]. (SANTOS, 2020, p.24).

A lacuna criada em 2019 pela ausência de políticas emergenciais apropriadas não favoreceu a garantia da permanência das educandas da EJA no processo de alfabetização. Em 02 de março de 2022, com o retorno presencial à classe na EJA, apesar das quinze alunas da EJA estarem matriculadas na escola pesquisada, somente 30% dessas mulheres da classe estão frequentando. Por que essas educandas não retornaram à classe? Qual a percepção das educandas da EJA sobre o processo de alfabetização durante a pandemia? O processo de alfabetização na classe da EJA em Simões Filho ocorre segundo a perspectiva de alfabetizar letrando? Essas são algumas das questões (serão contextualizadas no capítulo de resultados). Elas estarão refletidas a partir do acompanhamento das narrativas das educandas da EJA. A

amostra selecionada para a pesquisa consistiu em duas mulheres que estão frequentando e duas que não retornaram à classe após a pandemia.

No tocante aos documentos que versam sobre a EJA, o ex-coordenador da EJA evidencia que a descontinuidade política é um dos problemas localizados, no que tange à implementação das políticas explicitadas no conjunto documental sobre a EJA em Simões Filho. Alguns projetos implementados, por exemplo, em gestões anteriores, muitas vezes são interrompidos ou descontinuados, devido às questões políticas, sobretudo na conjuntura atual na qual a educação tem sido alvo de ataques do antigo presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que governou de 1 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022. “Como podemos acompanhar neste panorama, a Educação de Jovens e Adultos é marcada por rupturas decorrentes das descontinuidades promovidas pelas políticas públicas [...]” (SALES; MELO, 2006, p.6; SANTOS, 2018, p.54).

Um dos exemplos dessa ruptura é expresso após o término da pandemia na qual algumas propostas pedagógicas exitosas da EJA – durante a pandemia – não são sequer avaliadas para que possam ter continuidade com o retorno das aulas. Uma delas consiste na aproximação da escola com membros da família, inserindo-os nos contextos de aprendizagem vivenciados pelas mulheres da EJA, visto que “[...] a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação que até hoje tenta dar conta de dívidas históricas, haja vista a falta de adequação de projetos estatais que quase sempre não davam conta da realidade, mantendo-se constantemente no terreno da utopia teórica [...]” (SANTOS, 2018, p.91). A pandemia trouxe a oportunidade de inserção de novas práticas pedagógicas que não podem retornar ao que Santos pontua como “terreno da utopia teórica”.

Para Freire (2001), o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular. “Um das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista é a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico [...]” (FREIRE, 2001, p. 16). Desse modo, as políticas de EJA do município de Simões Filho-BA demandam uma orientação que conduza ao conhecimento crítico numa formação que contemple as dimensões da alfabetização e do letramento, a formação técnica, política e social das educandas que fazem parte da modalidade EJA.

Ao deslindar os conceitos sobre a “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) afirmou que o letramento é uma forma de entender a si e aos outros, algo que torna possível desenvolver a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações opressivas. Dialogado com tensões contemporâneas, as colocações do educador são importantes para o entendimento mais amplo da aplicação de tecnologias bastante

atuais no campo da educação para pessoas jovens, adultas ou idosas. Estudantes que ainda não alcançaram algumas questões mais básicas dentro de sua modalidade, geralmente, veem a tecnologia como algo “além”, “fora do alcance” ou “supérfluo”.

3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A EJA, no município, está organizada em: EJA 1 – Estágio I (corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental I), Estágio II (2º e 3º ano do Ensino Fundamental I), Estágio III (correspondente ao 4º e 5º ano do Fundamental I); e EJA 2 – Estágio IV (correspondente ao 6º e 7º ano do Fundamental II) e Estágio V (correspondente ao 8º e 9º ano do Fundamental II), segundo a Resolução nº 08, de 11 de julho de 2017 do Conselho Municipal de Educação.

Quadro 1 –Relação de Escolas EJA em Simões Filho

	Escola	
1	Joselita Leal	I
2	Enock Pimentel	I e II
3	Dom Francisco Leite	I e II
4	Edulindo Ribeiro	I e II
5	União da Bahia	I e II
6	Nossa Esperança	I e II
7	Bárbara Andréia	I e II
8	Maria Quitéria	I e II
9	Elaine Santana	I e II
10	Georgina Simões	I e II
11	Luiz Palmeira	II
12	Antônia Gonçalves	I e II
13	Maria Correia	I
14	Gildo Piana	I e II

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2021).

As escolas supracitadas no Quadro 1 compõem o acervo das treze (13) instituições que trabalham com o processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos no município de Simões Filho, BA. Em 2021, a Escola Luiz Palmeira encerrou suas atividades na modalidade EJA (estágios I e II).

O município de Simões Filho não ofertava o 1º ano de escolarização para Jovens e Adultos até o ano de 2014, pois o mesmo era atendido pelo programa Todos pela Alfabetização (TOPA), em parceria com o Governo do Estado da Bahia. O programa TOPA encerrou suas atividades no Município no ano de 2014. Salientamos que o direito fundamental de todos à educação não prescreve com a idade, sendo dever do sistema de ensino assegurar a oferta regular e gratuita de cursos de jovens e adultos.

Quadro 2 –Matriz da EJA aprovada em Simões Filho, mas não em vigor

Componentes Curriculares	EJA I Estágio I 1º ano		EJA I Estágio II 2º e 3º ano		EJA I Estágio III 4º e 5º ano		Subtotal 1 A	EJA II Estágio IV 6º e 7º ano		EJA II Estágio V 8º e 9º ano		Subtotal B	C. Horária Total A + B
	Sem	anual	Sem	anual	Sem	anual		Sem	anual	Sem	anual		
L. Portuguesa	6	240	6	240	6	240	720	5	200	5	200	400	1120
Matemática	5	200	5	200	5	200	600	5	200	5	200	400	1000
Ciências	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240	600
História	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240	600
Geografia	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240	600
Inglês	--	--	--	--	--	--		2	80	2	80	160	150
Total	20	800	20	800	20	800	2400	21	840	21	840	1680	4080

Fonte: Simões Filho (2017).

O cenário 2020 /2021, na rede municipal de Simões Filho, está delineado no Quadro 2. A gestão passada não providenciou essa mudança para se regularizar, segundo as normas do Conselho Municipal de Educação (CME), em virtude disso, a matriz posta ainda não se encontra em vigor.

A rede municipal de ensino em Simões Filho contou com 17.938 matrículas efetivas, divididos em 79 unidades de ensino, sendo 1.532 alunos da EJA, de acordo com dados divulgados no censo escolar 2020. O processo de matrícula dos alunos da EJA em Simões Filho dá-se a partir de 15 anos de idade, visando a continuidade do processo de implementação do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA I a V). Já em 2021, a rede municipal de ensino em Simões Filho contou com 19.819 matrículas efetivas, divididos em 79 unidades de ensino, sendo 1.970 alunos da EJA, segundo dados divulgados no censo escolar 2021.

Pensando nas Políticas da EJA, é fundamental destacar que os docentes, além de conviverem com os prejuízos causados pela pandemia, enfrentam os desmontes na educação em nível nacional. “[...] O que está em jogo aqui é uma visão de alfabetização impregnada de uma noção de equidade. A alfabetização torna-se uma forma de capital cultural privilegiado, e os grupos subalternos, afirma-se, merecem ter sua fatia na distribuição desse tipo de moeda cultural [...]” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.4). A LDB e a CF/88 afirmam que a educação é um direito de todos, porém, pensando na alfabetização que é a porta de entrada para a escolarização e pensando na alfabetização de pessoas jovens e adultas, temos que levar em consideração a questão da equidade de oportunidades. Não basta estar na lei, essa equidade precisa se concretizar de uma forma efetiva para que os grupos subalternos tenham garantido esse direito ao capital cultural.

O descaso do governo atual com a educação refletirá nas ações do município que, apesar de ter incrementado o número de matrículas 2020-2021, não deixa transparecer que efetivamente o processo de alfabetização e letramento das mulheres tem sido exitoso. No Quadro 3 abaixo é publicizada a relação das escolas municipais que ofertam a modalidade EJA e os respectivos quantitativos de alunos.

Quadro 3 –Relação de escolas que oferecem a modalidade EJA I e II e quantitativo de alunos

	Escola	Estágio	Quantidade de alunos matriculados em <u>2020</u>	Quantidade de alunos matriculados em <u>2021</u>
1	Joselita Leal	I	---	29
2	Enock Pimentel	I e II	10	26
3	Dom Francisco Leite	I e II	22	34
4	Edulindo Ribeiro	I e II	16	23
5	União da Bahia	I e II	54	46
6	Nossa Esperança	I e II	14	71
7	Bárbara Andréia	I e II	44	55
8	Maria Quitéria	I e II	44	52
9	Elaine Santana	I e II	22	26
10	Georgina Simões	I e II	36	34
11	Luís Palmeira	II	ANOS FINAIS	ANOS FINAIS
12	Antônia Gonçalves	I e II	16	39
13	Maria Correia	I	0	56
14	Gildo Piana	I e II	0	117

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Os dados em destaque no Quadro 3 ressaltam o incremento do número de matrículas no contexto da pandemia, em virtude da possibilidade de estudo em casa, como também pelos auxílios oferecidos aos alunos devidamente matriculados na Rede Municipal de Ensino, todavia, é preciso analisar como os processos de alfabetização e letramento têm sido desenvolvidos no âmbito das Escolas Municipais de Simões Filho-BA. Mortatti (2004) adverte, nesse sentido, que ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de “letramento” (MORTATTI, 2004 *apud* SANTOS, 2018, p.34).

No que tange às práticas de letramento, em especial, a alfabetização, por exemplo, o fato de utilizar as palavras que fazem parte do cotidiano de trabalho do educando torna o processo de alfabetização significativo. Essa ação é pontual, entretanto, faz a diferença, já que essas práticas de alfabetização estão inseridas num posicionamento político do educador, pois os alfabetizados não são “tábulas rasas”, e sim, cidadãos inseridos em contextos significativos e com suas experiências de vida.

3.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA LEI, DOS DECRETOS, DAS RESOLUÇÕES E DO PLANO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NA PANDEMIA

A alfabetização de jovens e adultos é alvo do presente trabalho e se destaca pelo objetivo que delimitamos – analisar o processo de alfabetização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos em Simões Filho no contexto da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV). A pandemia pode ter reforçado as formas de exclusão que acometem as mulheres na EJA e, em tese, esse argumento possibilita nortear reflexões que, na prática, ao ouvir as narrativas das educandas, poderemos vislumbrar as percepções dessas mulheres sobre as mudanças trazidas pela alfabetização em tempos de pandemia.

Para Boaventura (2010, p. 10), “[...] a pandemia é uma alegoria. O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso [...]”. A pandemia entra não só como cenário, mas ela precisa ser bastante analisada, inclusive realçando todas as contradições expostas. Essas contradições não surgem com a pandemia, pois são contradições próprias do modo de produção capitalista. Com a pandemia elas foram aprofundadas. A

pandemia mostrou que tem gênero, raça e classe social, como é o caso das mulheres da EJA. Elas estão vinculadas a uma classe social que foi mais impactada pela crise sanitária articulada com a crise econômica. A pandemia ampliou a visão acerca das situações de crise na EJA, realçando também os inúmeros agravos nas desigualdades de raça, gênero e classe social, ocasionados pelas consequências do isolamento social, desemprego e aumento das atividades domésticas por parte, principalmente, das mulheres.

No Brasil, em março de 2020, foi registrado o primeiro caso de infecção pelo coronavírus. Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou, em 11 de março, a elevação do estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), por consequência, foram adotadas medidas que resultaram na suspensão das aulas de escolas públicas e particulares em todo território nacional, procurando, assim, reduzir a circulação de pessoas e evitar aglomerações em diferentes espaços público (SIMÕES FILHO, 2021).

Alguns documentos demarcam o estabelecimento da proposta de Educação de Jovens e Adultos no município de Simões Filho durante a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS CoV-2) em 2019. “Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos **‘privilegiados’** [...]” (BOAVENTURA, 2020, p.7, grifo nosso). Esses “alvos” privilegiados são as pessoas da população negra e da classe trabalhadora desfavorecida, sobretudo, as mulheres. “A pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela. O Estado, ao tomar medidas de vigilância e de restrição da mobilidade sob o pretexto de combater a pandemia, adquiriria poderes excessivos que poriam em causa a própria democracia [...]” (BOAVENTURA, 2020, p.13). E não foi diferente em relação a EJA: uma crise de poderes excessivos, que se expressou numa tentativa de apagamento desta.

Tratando-se dos seis documentos publicizados pela Prefeitura: três decretos, duas resoluções e um plano de regime especial para as atividades não presenciais da Rede Municipal de ensino no município, conforme disposto no Quadro 4 seguinte, a análise conduziu à identificação de que a EJA não foi priorizada nos referidos documentos.

Quadro 4 –Legislação relacionada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na pandemia

DOCUMENTOS	OBJETIVO	ANO
Decreto nº 172/2020 de 16 de março de 2020	Estabelece medidas temporárias de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do Município de Simões Filho.	2020
Decreto 182/2020 de 23 de março de 2020	Estabelece novas medidas temporárias de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do Município de Simões Filho.	2020
Decreto 198/2020 de 30 de março de 2020	Estabelece novas medidas em relação aos prazos estabelecidos no Decreto nº 172/2020, em razão de adoção de iniciativas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do Município de Simões Filho.	2020
LEI Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	2020
Resolução do CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	2020
Resolução da CME nº 4 de 16 de dezembro de 2020	Fixa as diretrizes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Simões Filho.	2020
Plano de regime especial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais na rede municipal de ensino de Simões Filho 2020 (publicado em 13 de abril de 2021).	Estabelece em publicação no Diário Oficial do Município os protocolos sanitários e pedagógicos para o retorno das aulas híbridas 2021. (SIMÕES FILHO, 2021, p.16 e p.51).	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

O Decreto nº 172, de 16 de março de 2020, estabeleceu medidas temporárias de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19, no âmbito do Município de Simões

Filho. No que tange ao funcionamento das escolas, inicialmente ficou estabelecido o que segue: “[...] Art. 7º - Ficam suspensas, pelo prazo de 15 dias corridos, as atividades de classe de todas as unidades escolares integrantes da rede municipal de educação [...]” (SIMÕES FILHO, 2020, p.6). O mesmo prazo ficou definido para as escolas particulares do município. Sete dias após o Decreto 172/2020, foi publicado o Decreto 182, de 23 de março de 2020, que acrescentou medidas complementares. Nele foi suspenso o funcionamento de atividades não essenciais de estabelecimentos comerciais, academias e clínicas, exceto procedimentos de emergência. As medidas afetaram diretamente a rotina de cidadãos do município de Simões Filho, sendo necessárias, por conta do estado de calamidade emergencial. Com o avanço dos índices de contaminação, o Decreto nº 198/2020 divulga novos prazos, prorrogando a suspensão das aulas na rede municipal e particular por mais 15 dias.

Alguns meses após a promulgação dos decretos municipais, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabeleceu normas educacionais para serem adotadas durante a pandemia. A lei manteve o foco no estabelecimento da obrigatoriedade e da observância da carga horária mínima, contudo, não estabeleceu a indicação de possíveis mecanismos para subsidiar a manutenção da carga horária em consonância com a adoção de metodologias condizentes à educação não presencial. Uma dessas medidas seria o anúncio de orçamentos emergenciais destinados à capacitação docente e para oferta de tecnologias para alunos e professores, que não dispõem de acesso às tecnologias.

É disposto no Art. 2 do parágrafo 4, incisos 1 e 2, procedimentos a serem adotados na educação infantil e no ensino fundamental e médio. Nos incisos são indicadas as recomendações de uso de tecnologias da informação e comunicação. Adiante, no parágrafo 5º, é acrescido que “[...] os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades [...]” (BRASÍLIA, 2020, p.4). Ressaltamos que não fica estabelecido se esses meios seriam os tecnológicos. No Plano de ensino de Simões Filho, está evidenciado que os educandos da EJA só terão aulas não presenciais com uso de tecnologias se possuírem, portanto, o município não forneceria essas tecnologias para os alunos. A autonomia pedagógica, conferida pelos artigos 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, subsidiam legalmente o município de fazer essa opção, todavia, o que questionamos é a possibilidade de proporcionar a interação entre docente e educandas da EJA, de forma equitativa e não somente direcionada para as que dispõem de recursos financeiros para adquirir recursos de informática para acompanhamento de aulas e atividades *on-line*.

A educação especial e a de jovens e adultos não são mencionadas na Lei. Para além do que a legislação estabelece, o nosso olhar reflexivo, baseando-se em Freire e Macedo (1990), adverte-nos que:

É essencial, na abordagem que Freire faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro lado. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. Ainda da maior importância, a alfabetização para Freire é, inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.15)

Freire (1992) trata do diálogo como ação propiciadora da transformação. É através do diálogo que os homens e mulheres se constroem como sujeito de ação e transformação. A alfabetização perpassa a mera leitura e escrita da palavra. A leitura e escrita é apenas um início de um processo bem mais amplo de conscientização e diálogo com o mundo rumo à transformação do mesmo.

“De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente [...]” (BOAVENTURA, 2020, p.20). A quarentena é agravada pelas desigualdades ocasionadas pela pandemia e que são, ao mesmo tempo, invisibilizadas por não serem mencionadas nos documentos em estudo, como deveriam.

No final do ano de 2020, em dezembro, a Resolução do CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, estabeleceu diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, pelas instituições e redes escolares de Educação Básica e Instituições de Educação Superior, públicas, privadas, comunitárias e confessionais. Em seu Artigo 14, está disposto: “[...] Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional [...]” (BRASIL, 2020, p.5-6).

É relevante destacar que as atividades não presenciais já deveriam ser alvo das leis, decretos e resoluções desde o início da pandemia, no entanto, em nível macro, a resistência do Chefe de Estado em admitir a crise sanitária pela qual passava o País trouxe impactos irreparáveis a todos os setores, sobretudo à educação. Numa tentativa de retratação, houve a tentativa de recomendar que as escolas adotassem “[...] um *continuum* curricular de 2 (duas)

séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2020, p.2). Tal tentativa deixou uma lacuna em relação à real aprendizagem por parte dos alunos da rede municipal, incluindo as educandas da EJA.

No Artigo 15 da mesma Resolução, foi previsto, nos incisos três e quatro, “[...] III – realização de processo destinado à formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades não presenciais [...]” (BRASIL, 2020, p.6). Observamos que esse quesito, em nível municipal, não foi realizado, uma vez que o plano de ensino só estabelece medidas de capacitação (instrucionais) para as atividades não presenciais, sem a necessidade do uso de tecnologias, apesar de ficar estabelecido no Art. 29 que

[...] Cabe às secretarias de educação e gestores de instituições escolares, públicas [...] oferecer programas visando à formação da equipe escolar na administração logística da instituição, à formação de professores alfabetizadores e de professores para as atividades não presenciais, e ao uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio aos docentes [...]. (BRASIL, 2020, p.13).

Frente a o exposto, questionamos: qual a importância da capacitação das professoras/res da EJA para que possam, de fato, serem multiplicadores quando necessário? As/os professoras/res poderiam auxiliar aos familiares que estarão juntos às educandas da EJA, como também às próprias estudantes?

Na Resolução do CNE/CP nº 2/2020, em seu Art. 22, quando se trata das atividades não presenciais dirigidas aos estudantes com maior autonomia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a supervisão por familiares adultos pode ser feita por meio de orientações, apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou *on-line*, daí a necessidade que o docente da EJA seja capacitado, também, para o uso das tecnologias. Foram sugeridas, na referida Resolução, as seguintes possibilidades:

[...] I – elaboração de seqüências didáticas construídas em consonância com as competências e suas habilidades preconizadas em cada área de conhecimento pela BNCC; [...]
 III – distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão [...];
 IV – realização de atividades on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
 V – oferta de atividades on-line assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica;

- VI – estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outras;
- VII – realização de avaliações on-line ou por meio de material impresso a serem entregues ao final do período de suspensão das aulas presenciais; e
- VIII – utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.), para estimular e orientar os estudos, desde que observada a classificação etária para o uso de cada uma dessas redes sociais [...].(BRASIL, 2020, p.9-10).

Na mencionada Resolução, o quesito avaliação não leva em consideração as particularidades relacionadas aos educandos da EJA, assumindo um enfoque que prevê uma avaliação mais voltada para o Ensino Superior e Fundamental.

Com base nos pressupostos legais estabelecidos por meio da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96 e pelo Parecer CNE nº 05/2020, o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais foi consolidado com a Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020, e publicado no Diário Oficial do Município em 13 de abril de 2021, tendo como objetivo: “[...] garantir o direito de aprender dos estudantes dando continuidade à aprendizagem através das atividades não presenciais, minimizando assim os impactos causados pela suspensão das aulas presenciais em virtude da quarentena imposta pela pandemia provocada pelo coronavírus [...]” (SIMÕES FILHO, 2021, p. 11). É um objetivo um tanto quanto desafiador e improvável de concretização, de minimizar os impactos causados pela pandemia, impactos esses que estão presentes até hoje, refletindo na redução de alunos com o retorno presencial nesse primeiro momento de observação da turma da EJA em Simões Filhos.

Quatro meses após a divulgação da Resolução do CNE, o município se manifesta por meio da Resolução do Conselho Municipal de Ensino nº4, de 16 de dezembro de 2020, fixando diretrizes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Simões Filho. A presente Resolução regulamenta o Plano de Regime Especial das Atividades Pedagógicas não presenciais, submetido ao CME e à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – ofertado pelas Unidades Escolares no período de suspensão das atividades de classe, em decorrência da pandemia COVID-19, e que se aplicará aos estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola e Educação Especial, a fim de atenuar (há controvérsias, que já apresentamos anteriormente) as perdas e retrocessos na aprendizagem dos alunos decorrentes do longo período de isolamento social.

Há duas questões que estão previstas na Resolução e que não constam no Plano de Ensino, quais sejam: “[...] medidas de recuperação da aprendizagem para os alunos não alcançados pelas atividades não presenciais [...]” e “[...] medidas de prevenção ao abandono

escolar [...]” (SIMÕES FILHO, 2020, p. 106-107). No retorno às aulas presenciais em 2021, a ausência dessas duas medidas impactou em prejuízos ao bom andamento da política da EJA. Numa classe de 19 alunos da EJA 1 de Simões Filho, 5 estão frequentando regularmente.

As diretrizes estabelecidas na Resolução nº4/2020 estão detalhadas no Plano de Regime Especial para o Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas não presenciais da Rede Municipal de Simões Filho – BA. É um documento norteador das ações educacionais síncronas e assíncronas. Salientamos que, embora a sua utilização objetive favorecer a construção de propostas significativas, que possam contribuir para a promoção da equidade e qualidade educacional dos estudantes, promovendo a reflexão e avaliação das ações pedagógicas, na prática, para que esses ideais sejam identificados será preciso examinar as narrativas das educandas, no que se refere à EJA.

Assim, de acordo com Freire (1967, p. 104), o ideal seria se as narrativas das educandas traduzissem “[...] uma alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores [...]”, ou seja, um processo de alfabetização em que, segundo o teórico, elas não fossem agentes passivas, mas, sim, entes dos estados de procura, de invenção e reivindicação.

Considerando o que propõe Freire (1992) o documento (Resolução nº4/2020) em si define diretrizes, mas sem ações efetivas para o desenvolvimento do processo do alfabetizando. Compreendemos que alfabetizar, na EJA, requer motivar para a reflexão sobre a própria vida, conduzindo as educandas a pensar sobre o lugar no mundo de forma crítica, ao questionamento e à indagação, sem perder de vista a perspectiva transformadora.

Nesses termos, alfabetização não é o equivalente de emancipação; de modo mais limitado, mas fundamental, ela é a pré-condição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro [...]. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.11).

Ser alfabetizado é o primeiro passo para a conscientização e luta pelo seu direito de voz e vez numa sociedade cada vez mais preconceituosa e racista. Isso para as mulheres negras é essencial, logo, garantir a equidade de oportunidades para as mulheres em geral e para as mulheres negras deve ser uma luta não só do movimento negro, mas de todos os cidadãos.

Assim, deve-se tratar do domínio das técnicas de escrita e leitura de forma contextualizada à realidade das educandas, permitindo que a alfabetização seja mais do que a memorização de sílabas ou de sentenças aversas a um contexto significativo, ou seja,

alfabetizar, nesta pesquisa, é entendida segundo a conceituação de Freire (1967, p.110) que esclarece que o processo “[...] não pode ser feito de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora [...] apenas com a colaboração do educador [...]”. Desse modo, compreendemos que as educandas, ao assumir de forma consciente e ativa os seus processos de alfabetização, segundo Freire (1967) apreendem criticamente e podem intervir nas suas próprias realidades, transformando-as, a partir das suas consciências críticas. Entretanto,

É preciso reafirmar que a crítica à concepção que atribui à **alfabetização** poderes de transformação pessoal e social – que de fato não possui – não deve ser interpretada como tolerância perante **políticas educacionais omissas** que violam os direitos que jovens e adultos têm de fruir plenamente os bens culturais de nossa sociedade, dentre os quais a alfabetização, uma das muitas portas que abrem horizontes de aprendizagem ao longo da vida [...]. (SOARES, 2007, p.24).

Quanto ao exposto acerca da alfabetização e das políticas educacionais que transferem para o ato de educar os poderes de transformação, sem, todavia, estabelecerem o que deveria ser feito de fato e de direito em direção a uma regulamentação mais condizente com a EJA, nota-se um alerta que conduz ao seguinte pensamento das autoras: “[...] enfatizamos a questão dos interesses políticos por trás das leis criadas [...]” (GUILHERME *et al.*, 2012, p.1). A alfabetização abre portas para a aprendizagem ao longo da vida. Se ela não possui poderes de transformação, garantidos por lei, o que é preconizado não se concretizará.

Frente ao debate relacionado à alfabetização de mulheres na EJA – em uma Escola de Simões Filho – e os documentos-alvo deste capítulo, ao refletirmos sobre o que é estabelecido e formalizado no “[...] Plano de regime especial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais na rede municipal de ensino de Simões Filho [...]” (SIMÕES FILHO, 2021, p.7) e sobre os procedimentos síncronos e assíncronos para as atividades durante a pandemia, identificamos algumas lacunas, como, por exemplo: a não determinação das especificidades da EJA para planejamento das atividades, capacitação de professores e ausência de detalhamento sobre os processos avaliativos relativos às atividades, considerando o período da pandemia, de modo a observar a real aprendizagem dos educandos.

As ausências e deficiências identificadas também são atos que configuram a incipiência ou a simplificação do processo de alfabetização não presencial, sem considerar também as idiosincrasias peculiares às mulheres das classes da EJA, que vão desde a falta de recursos para compra das tecnologias para subsidiar o acompanhamento das aulas até as suas dificuldades no uso desses *hardwares* e/ou *softwares*. Considerando o contexto anunciado, “[...]”

é imprescindível que os educadores desenvolvam um trabalho de forma significativa, para que os educandos sejam capazes de tomar decisões e não apenas executar instruções, pensando com criticidade, enxergando a realidade em que vivem e sendo cidadãos críticos, pensantes e produtores do seu conhecimento, ou seja, cidadãos autônomos [...]” (GUILHERME *et al.*, 2012, p.5).

Quanto ao tema acesso e uso das tecnologias, o Plano da Secretaria de Educação do Município estabelece que o planejamento e o desenvolvimento das atividades levarão em conta a disponibilidade, por parte dos alunos, dos recursos tecnológicos, de modo a não contribuir com a ampliação de desigualdades, ou seja, “[...] a disposição de recursos tecnológicos é heterogênea entre os alunos e [...] aqueles que já têm desempenho acadêmico melhor tendem a se beneficiar mais das soluções tecnológicas [...]” (SIMÕES FILHO, 2021, p.7).

Nesse aspecto, duas questões merecem destaque: a posse das tecnologias pelas educandas e o desempenho em relação aos rendimentos de cada educanda, somando-se à destreza no uso dessas tecnologias. São questões que assumem relevância e que são acompanhadas da formalização, no documento de procedimentos, como ação de triagem para identificação dos quesitos estabelecidos em relação ao acesso e uso das TICs por parte da direção em conjunto com os docentes das turmas da EJA, ou seja, “[...] serão realizadas pesquisas com os pais de estudantes, estudantes, professores e gestores, a fim de situar o nível de acessibilidade dos mesmos aos recursos tecnológicos e internet [...] e identificar os familiares que não têm acesso [e] receberão a cada quinzena as atividades impressas [...]” (SIMÕES FILHO, 2021, p.7).

A próxima questão se refere aos procedimentos dos docentes frente ao ensino remoto: “[...] as atividades pedagógicas não presenciais serão realizadas em casa, sendo mediadas pelo familiar de forma presencial e também pelo professor, a partir do uso de tecnologias digitais, tecnologias de informação e comunicação [...] ou não [...]” (SIMÕES FILHO, 2021, p.7). As alternativas postas contemplam o que está estabelecido no parágrafo anterior, todavia, não garantem que o processo de alfabetização, que antes era presencial e contava com a observação direta do docente no acompanhamento do aprendizado de cada estudante, ocorra de forma satisfatória, já que até os próprios docentes podem desconhecer algumas funcionalidades das tecnologias ou simplesmente não dominá-las (considerando que não receberam capacitação), então, como poderão ser mediadores no processo de alfabetização para aquelas discentes que utilizam as tecnologias? O familiar pode assumir potencialmente o papel de auxiliar, mas algumas discentes poderão não dispor desse apoio, apesar de até terem acesso às tecnologias e as utilizarem no dia a dia.

Os caminhos metodológicos, como define o Plano do Município, estabelece que as **atividades impressas** consistirão em: a) blocos de atividades, indicação de leituras, realização de atividades nos materiais didáticos, atividades de estímulo ao desenvolvimento, estudos dirigidos, leituras, projetos, pesquisas etc; e as **atividades por meios digitais** serão desenvolvidas em plataformas virtuais, redes sociais, mensagens no *WhatsApp*, videoaulas, chamadas de vídeo e áudio, entre outros. Esses caminhos metodológicos ficariam melhor definidos se fossem especificados como os conteúdos das atividades deveriam ser planejados, tratando-se das especificidades da EJA, uma vez que, conforme pontua Galvão e Di Pierro (2007),

[...] Paulo Freire indicava que as aulas para adultos deveriam ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem. Os materiais a serem usados com os alunos não poderiam ser uma simples adaptação daqueles que já eram utilizados com as crianças [...]. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.45).

Assim, são os detalhes que distinguem a qualidade das práticas pedagógicas adotadas. O planejamento de atividades, tendo em vista a pandemia e o contexto de vida das educandas, é muito importante para o processo de alfabetização de adultos.

Compreendemos que a tecnologia é meio e não fim em si mesma. Dessa forma, as técnicas de leitura e escrita mediadas pelos docentes no primeiro grupo são procedimentos metodológicos, por exemplo, adotados na alfabetização de jovens e adultos. Esses procedimentos não são descritos claramente no quesito atividades não presenciais via meio digitais, o que é preocupante, pois dá margem a não ter parâmetros para a avaliação do que realmente tem sido significativo no processo de alfabetização de adultos. Somente na página 15 estão descritos, na seção quase próxima ao fim do documento: “[...] o regime especial para atividades não presenciais [...]”, que compreendemos que poderia estar melhor situado nas diretrizes introdutórias do documento. O trecho em exame consiste em “[...] fazer uso de metodologias e objetos educacionais, digitais e não digitais, que observem a faixa etária, a fase de desenvolvimento, as condições de acesso, as necessidades específicas dos estudantes, e que considerem todas as etapas e modalidades de ensino ofertadas pela Rede Municipal de Ensino [...]” (SIMÕES FILHO, 2021, p.15).

Apesar de não ser parte do nosso objetivo abordar os conceitos de alfabetização e letramento digitais, esclarecemos que, com a necessidade emergencial do uso de algumas tecnologias para ensino não presencial, é necessário identificar se esses usos foram significativos para o processo de alfabetização das educandas da EJA em Simões Filho.

A Secretaria de Educação do Município delimita que a relevância do Plano, para o período da pandemia, visa “[...] a continuidade dos estudos e formação educacional com equidade, prezando pela garantia da qualidade do ensino, bem como das aprendizagens de todos os estudantes matriculados na rede municipal de ensino de Simões Filho [...]” (SIMÕES FILHO, 2021, p.9). Nesse aspecto, avaliamos que, frente à migração do ensino presencial para não presencial de forma abrupta, a garantia da qualidade do ensino é algo que necessita de critérios avaliativos e não somente de diretrizes que formalizem os procedimentos para estabelecer a educação não presencial, seja via tecnologias ou por meio de atividades que são entregues às educandas da EJA.

Além das questões metodológicas, o Plano do Município estabelece também os protocolos de biossegurança para recebimento e armazenamento dos blocos de atividades impressas entregues nas escolas municipais. Em seguida, são apresentados os regimes especiais destinados ao Ensino Fundamental ou Médio e à Educação de Jovens e Adultos, que preconizam que “[...] há de se considerar as características correspondentes ao perfil desse público de estudante que, segundo a LDB, a Lei 9394/96, no artigo 37, no parágrafo primeiro, corresponde àquelas pessoas que não deram continuidade aos seus estudos, ou que na idade apropriada, não tiveram acesso ao Ensino Fundamental ou Médio [...]” (SIMÕES FILHO, 2021, p.30).

Vale ressaltar há uma necessidade de revisão do documento, tendo em vista que entre as sugestões é preconizada a “[...] distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a **supervisão dos pais**[...]” (SIMÕES FILHO, 2021, p.30), como se as educandas que estão em idade adulta e idosa, no caso das estudantes da EJA, fossem ser supervisionadas pelos pais, quando, na verdade, a supervisão poderia ocorrer com maior probabilidade, por parte de um outro familiar: um filho ou neto, talvez.

No tocante à parte teórica do projeto, chama-nos a atenção o fato de Freire não ser mencionado entre os autores que fundamentam o Plano do Município pelo fato de que o pensamento freiriano, acerca da alfabetização de adultos, reforça a vertente dessa ação como um ato político e, portanto, a ação infinita do conhecer e, por isso mesmo, devendo ser considerado a partir da perspectiva transformadora como um ato criador, independente do contexto no qual a alfabetização de adultos se situe (presencial ou não).

Desse modo, compreendemos que a ausência de autores basilares para a contextualização da EJA reflete a incipiência do documento e das particularidades que envolvem os alunos da EJA, em especial, as educandas, que tiveram os seus direitos negados.

Esses aspectos também refletem atos “políticos”. A ausência de política, por assim dizer, também é uma política que evidencia interesses escusos à consolidação de uma política de educação adequada à EJA no Município.

Segundo Cunha Júnior e colaboradores (2020, p. 6), na Educação de Jovens e Adultos “[...] no contexto da pandemia de Covid-19, os desafios a serem superados tornam-se ainda mais evidentes, visto que ainda não conseguimos promover políticas que possa garantir o total acesso, permanência e conclusão de estudos dos jovens e adultos dessa modalidade de ensino [...]”. Somando-se à pandemia, a educação de adultos e as outras modalidades são alvo hoje de um sucateamento da educação que está refletido no contexto macro definido pelo direcionamento do Governo Federal. Na teoria, ou seja, na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, promulgada pela União, o contrário está estabelecido, todavia, com o retorno presencial, percebemos que muitos direitos foram cerceados e isso impactou na política de EJA e na vida das estudantes e docentes da EJA no Município, a exemplo dos cortes orçamentários na educação com a redução ou a extinção dos recursos de algumas políticas, como a de transporte escolar para as educandas da EJA, como também a merenda escolar e os auxílios de complementação de renda.

Não há como implementar políticas efetivas de EJA sem os recursos financeiros que traduzam a vontade política em práticas de qualidade. Desse modo, a EJA precisa ser compreendida como investimento para correção da dívida social com “raízes” históricas que envolvem a falta de acesso dos mais pobres aos seus direitos e as questões de gênero e raça, em particular, a mulher negra ou parda e excluída do acesso aos recursos financeiros necessários.

A EJA é um direito de todos aos que desejarem iniciar e concluir os estudos, porém, o não alfabetizado ainda é vítima de uma visão preconceituosa. “Uma dívida social não reparada com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000, p.5). Assim, reafirmamos que, segundo o pensamento freiriano, ao qual estamos filiadas, a alfabetização de adultos, na condição de ato político, tem o docente como agente que não anula o seu papel de responsável pela condução de processos de alfabetização significativos para a construção do conhecimento por parte das educandas.

Por fim, é apresentado o processo de avaliação que obedeceu à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os finais, conforme o artigo 24, inciso V, alínea a da LDB nº 9.394/1996. Entre as ações avaliativas, são preconizadas as sondagens diagnósticas, através de entrevistas *on-line* junto aos estudantes,

bem como as sondagens utilizando atividades impressas a serem entregues aos discentes. As correções realizadas pelos educandos e os retornos através de fichas avaliativas, fichas autoavaliavas, relatórios mensais feitos pelos professores, produção de vídeos pelos educandos, explicitando sobre suas aprendizagens ou não, são algumas ações e instrumentos avaliativos propostos por esse documento (SIMÕES FILHO, 2020). No que se refere aos estudantes adultos em processo de alfabetização, em particular EJA 1, delimitamos que o processo avaliativo deveria ser apropriado às particularidades de cada modalidade e não disposto de forma generalizada, uma vez que avaliar é um processo complexo e que deve levar em consideração, prioritariamente, os objetivos específicos de cada ciclo, a modalidade e o perfil dos educandos.

Nesse contexto, a ação pedagógica é eminentemente política, no sentido de que as educandas se tornam aptas para a mudança das suas próprias realidades. Nenhum ato, quer seja por parte dos docentes ou das discentes, é isento de intencionalidade e de relação com o contexto de vida dos professores ou das alunas. Pensando nos(as) estudantes da EJA, o currículo deveria não implicar apenas no conteúdo programático do sistema escolar, já que o retorno à escola, já na idade adulta, é uma decisão de coragem e determinação em muitos casos, pois a escola representou, para alguns, valores que atuaram em sentido contrário aos interesses dos mesmos e infelizmente precipitou sua expulsão da escola, quando mais jovens. E é justamente isso: é como se o sistema fosse instalado para garantir que eles passem pela escola e a abandonem como analfabetos.

Assim, é preciso planejar atividades que visem alcançar as realidades vivenciadas pelas educandas; se mora na cidade ou na roça, ou, por outro lado, se ainda exerce atividades remuneradas ou já é aposentada. Tais exemplos refletem um pouco da caracterização da amostra definida para a pesquisa de campo (seis mulheres matriculadas em classe da EJA de uma Escola em Simões Filho). Para Freire e Macedo (1990),

[...] Neste caso, o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. Além disso, me parecia profunda injustiça haver homens e mulheres que não sabiam ler ou escrever. [...] A injustiça que por si só o analfabetismo representa tem implicações mais graves, tal como a de os analfabetos se verem anulados por sua incapacidade de tomar decisões sozinhos, votar e participar do processo político. Isso me parecia absurdo. Ser analfabeto não elimina o bom senso para escolher o que é melhor para si, nem para escolher os governantes melhores (ou menos ruins) [...]. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.105,110).

Sempre será absurdo ver estudantes jovens e adultas não alfabetizadas. Não porque isso os torne inferiores, mas isso demonstra o quanto o país precisa rever sua política de distribuição

de renda, oportunidades e equidade. No caso das mulheres da EJA 1, damos voz às suas histórias – vinculadas a um contexto no qual as mulheres de outrora sequer podiam ser alfabetizadas ou votar. Direitos concedidos aos homens e secularmente negados a nós mulheres. Foi preciso muitas lutas e essas só poderiam ser lideradas por quem tinha seus direitos negados. Um homem lutaria por um direito feminino como de fato deveria ser? Acreditamos que não. No contexto atual, somos minoria no parlamento, nos cargos de liderança e em muitas outras frentes de trabalho que envolvem as decisões políticas. Tratando-se de políticas de educação, não seria diferente. Precisamos de mulheres formulando políticas para mulheres.

Destacamos que entre os direitos e conquistas femininas ao longo da história, em 1927, Celina Guimarães Viana foi a primeira eleitora a se registrar no Brasil e na América do Sul aos 29 anos de idade, após redigir um requerimento para obter registro eleitoral na cidade de Mossoró (RN), sendo exemplo para que outras mulheres também se registrassem para votar nas eleições municipais do dia 5 de abril de 1928. Apesar dos votos terem sido anulados, porque o Senado não reconheceu o direito de voto das mulheres – como movimento sufragista do Rio Grande do Norte, como foi nomeado, ganhou repercussão internacional e entrou para a história. Quatro anos depois, em 1932, a Justiça Eleitoral instituiu os direitos políticos das mulheres e passou a regulamentar as eleições no País (BRASIL, 2020). Se não fosse a partir dessa iniciativa de uma mulher para reclamar o que tinha direito, certamente levaríamos muito mais tempo para o alcance dessa conquista.

Resgatamos a contextualização histórica do direito ao voto para compartilhar uma parte da narrativa na qual sou mulher negra, mãe, professora e filha de uma dona de casa que se assemelha ao perfil das mulheres da EJA no presente estudo. Múltiplos aspectos subsidiam o meu interesse de falar às mulheres da EJA. Assim como minha genitora, enfrentei algumas barreiras para permanecer estudando. Dificuldades diferentes, mas que foram enfrentadas para que eu pudesse permanecer no meu processo de educação continuada para melhor exercer a docência. Sem dúvidas, esse caminho é parte da escrita de hoje na qual eu escutarei as vozes femininas, a partir do lugar de quem é também mulher e pretende, de forma imparcial, dar voz às educandas e vivenciar o contexto de escuta. Somente elas sabem o que é e como é traduzida, a partir de suas experiências, o processo de alfabetização na EJA numa classe de uma escola do município de Simões Filho.

É inegável que o País tem uma dívida social com as mulheres. Conquistamos o direito ao voto após 100 anos de luta: a nossa voz nas urnas, mas somente após cinquenta e três anos (1985) outra barreira foi superada. Dessa vez, em relação aos direitos políticos das mulheres: o voto do não alfabetizado. Quanto ao voto do não alfabetizado:

O Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que teve como redator final o Deputado Geral Rui Barbosa, também ficou conhecido como "Lei Saraiva" [...], proibiu o voto de analfabetos, além de ter adotado eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império: senadores, deputados à Assembleia Geral, membros das Assembleias Legislativas Provinciais, vereadores e juizes de paz. (BRASIL. LEI SARAIVA, 1881).

Na atualidade, “a Constituição reconhece o direito das pessoas maiores de 15 anos ao ensino fundamental e, além disso, trouxe outro avanço significativo no campo político ao restituir o direito ao voto aos adultos que não sabem ler e escrever.” (LUZ, 2028, p.105). Vale ressaltar que quando se trata das questões de gênero e escolarização, segundo dados do IBGE, na década de 1980, 27,1% das mulheres adultas eram analfabetas (BRASIL, 2020). Esses dados reforçam o fato de que as desigualdades de acesso entre gênero à educação estão vinculadas a raízes históricas que perpetuam até os dias atuais.

A educação é a alavanca para a transformação social e faz parte dos componentes para a transformação revolucionária. Entretanto, compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica é imprescindível para não se reproduzir a ideologia dominante e evidenciar o poder transformador que a educação tem. A alfabetização é um direito cível e ela visa alargar esse primeiro degrau que vai favorecer novos aprendizados que vão se dar em outros contextos sociais: trabalho, família, igreja. Pelo saber propiciado pela alfabetização, essa adulta/idososa da EJA poderá acessar outros saberes, se desenvolver e adquirir autonomia. “O conceito de alfabetização, neste caso, deve ser tomado como transcendendo seu conteúdo etimológico. A alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica [...]” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.56). Para Freire e Macedo (1990), o conceito de alfabetização transcende seu conteúdo etimológico, pois não se trata apenas dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica, mas também da emancipação como algo inerente ao ato de alfabetizar. Alfabetizar é emancipar pessoas, proporcionando os primeiros passos rumo a um universo de ação, reflexão e conscientização de si e do mundo.

“Não saber ler e escrever é, como outras marcas distintivas da pobreza, um símbolo da condição de subalternidade [...]” (MELLO; GOMES, 1992 *apud* DI PIERRO; GALVÃO, 2007, p.18). Acrescentamos ainda que essa marca de subalternidade tem cor, raça, classe social e gênero. No caso das mulheres da EJA 1, o fato de potencialmente poderem ser agentes críticas dos seus processos de alfabetização, buscando, a partir do aprendizado, a mudança, de modo a transformar os seus contextos sociais em benefícios para si e para a sociedade, é um dos

caminhos. Nesse sentido, o processo de alfabetizar – direito, muitas vezes, negado às mulheres da EJA – é abordado nesta pesquisa. Ela traz possibilidades para a ressignificação das experiências das educandas para que, de fato, tenham voz ampliada a cada capítulo desta dissertação e, sobretudo, no capítulo de apresentação das narrativas.

Enquanto ato político, alfabetização e letramento são ouvir, mas também favorecer a expressão do sujeito que se apropria das suas escolhas para criar um contexto significativo e singular de aprendizagem. Esse processo não é apenas ler e escrever, mas sim fornecer ao jovem e ao adulto a ampliação das condições para que ele possa aprender a aprender. Sendo assim, o ouvir torna-se muito importante nesse processo, pois favorece a expressão das educandas e amplia o desenvolvimento de outros saberes que elas irão acessar ao longo da vida.

Compreendemos que a análise e descrição do conteúdo dos documentos relativos ao ensino remoto na pandemia, conforme expomos, sinalizam para importância das políticas de EJA como norteadoras do exercício docente na alfabetização com a perspectiva do letramento na EJA em Simões Filho-BA. A partir do exame dos documentos, identificamos que alguns avanços já ocorreram, quando já é admitido, em tese, a partir das práticas pedagógicas sugeridas no “Plano do município”, que alfabetizar e letrar fazem parte do processo de Educação de Jovens e Adultos, todavia, o cenário da pandemia se deu de forma desigual, sobretudo na EJA.

4 HISTÓRIAS DAS MULHERES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO, NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente. (MEIHY, 2005, p.24).

Caracterizamos o presente trabalho como uma pesquisa qualitativa, uma vez que não se detém a dados numéricos, ou seja, ao fato de empregar dados estatísticos como centro do processo de análise, já que o cerne analítico está centrado na compreensão do que foi pesquisado. Dessa forma, Ludke e André (1986, p.1) afirmam que “[...] para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele [...]”. Isso significa a construção de uma amostra, ou seja, uma parte do saber. Tal conhecimento não é apenas fruto da curiosidade e/ou da inquietação na atividade investigativa frente a minha condição de pesquisadora em formação, mas sim de uma possibilidade de ampliação do que foi estudado em pesquisas anteriores sobre a temática educação de mulheres adultas em processo de alfabetização.

Com inspiração na etnopesquisa, fizemos contato direto com o ambiente que foi pesquisado, tanto na observação, quanto na coleta e, principalmente, na análise dos dados. No percurso que compreende a descrição das trajetórias das educandas da EJA que compõe essa pesquisa, compreendemos que a etnopesquisa crítica é uma possibilidade metodológica para a pesquisa que é delineada com abordagem qualitativa, cujo “[...] objetivo é, portanto, contribuir para o adensamento de reflexões, práticas em pesquisa que se preocupem em entender os movimentos da horizontalidade [...] em especial, na educação [...]” (FERREIRA; BRITO, 2015, p. 311), considerando que os objetivos propostos demarcam um espaço de investigação e, ao mesmo tempo, exigem uma aproximação da realidade a ser estudada, tendo, assim, o ambiente natural como fonte direta de dados, propiciando um estudo com maior qualidade. Desse modo, conforme elucida Santos (2017),

[...] A etnopesquisa crítica possibilita a descrição e análise em profundidade das teias, dos enredamentos que constitui o sujeito, embasado na matéria de suas vivências (dos atores), pertinências, possibilidades e as interpretações das experiências vividas cotidianamente (em nosso caso, no ambiente escolar,

grifo nosso). É diante desse contexto em que sujeitos têm suas identidades forjadas e o escrito se tece com o intuito de explicitar como e quais mecanismos e lógicas simbólicas e reais operam e efetivam a dinâmica de subalternização das identidades d[as] [educandas negras na] Educação de Jovens e Adultos [...]. (SANTOS, 2017, p.27).

Adotamos o procedimento metodológico de história oral que “[...] consiste em gravações premeditadas de narrativas pessoais, feitas diretamente de pessoa a pessoa [...] tudo prescrito por um projeto que detalhe os procedimentos [...]” (MEIHY, 2005, p.17). Buscando inspiração nas entrevistas narrativas, realizamos entrevistas com mulheres adultas acima de 30 anos (em caso de impossibilidade de escrita), inseridas no ensino fundamental dos anos iniciais em uma escola da EJA da rede pública do município de Simões Filho, em Ilha de São João. sendo possível “[...] recolher testemunhos [...] e facilitar o conhecimento do meio imediato [...]” (MEIHY, 2005, p.17). O Quadro 5a seguir apresenta as principais fases que demandam a organização da entrevista narrativa.

Quadro 5 –Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões emanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“cada”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas emanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2008).

As citadas fases da entrevista narrativa (Quadro 5) foram vitais para realizarmos a primeira etapa das entrevistas, visando alcançar o segundo objetivo específico, qual seja: b) identificar o perfil das estudantes da EJA da Rede Municipal de Simões Filho-BA, considerando os recortes de gênero, raça e classe social e suas consequências no processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Antes de entrar em campo, estávamos equipados com materiais adequados para que pudéssemos compreender e dar sentido às histórias que coletamos. Pesquisar as histórias de vida das mulheres foi de suma importância para a concretização dos objetivos da pesquisa. Nessa perspectiva, “[...] favorece[u] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVINÕS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante da pesquisadora no processo de coleta de informações.

As 06 (seis) educandas, nesse contexto, foram as colaboradoras da pesquisa que estavam inseridas num planejamento prévio que incluiu, conforme entendimento, a partir da leitura de Meihy (2005): a) o planejamento; b) a solicitação das autorizações para realizar as entrevistas, após anuência do comitê de ética; c) a condução das gravações; d) em seguida, as transcrições; e) a conferência das gravações em comparação aos textos escritos; f) o arquivamento; e g) a divulgação dos resultados (transformando-os num patrimônio social), preservando a identidade das entrevistadas por meio da adoção de nomes fictícios, em homenagem às escritoras do feminismo negro, ou seja, educanda A (Lélia), educanda B (Sueli), educanda C (Carolina Maria), educanda D (Bell), educanda E (Nilma), educanda F (Angela).

Quadro 6 – Educandas entrevistadas na etapa 1

Educandas	Nome	Idade	Suporte utilizado	Tempo da gravação
Educanda A	Lélia	64 anos	Gravador Digital	09 min. e 43 segundos
Educanda B	Sueli	38 anos	Gravador Digital	11 min. e 37 segundos
Educanda C	Carolina Maria	40 anos	Gravador Digital	08 min. e 39 segundos
Educanda D	Bell	42 anos	Gravador Digital	06 min. e 51 segundos
Educanda E	Nilma	58 anos	Gravador Digital	06 min. e 55 segundos
Educanda F	Angela	55 anos	Gravador Digital	09 min. e 03 segundos

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2022).

A escola em estudo é administrada pela rede pública municipal e possui estrutura de médio porte. Está sediada na zona rural, sendo a única escola pública municipal que oferece do sexto ao nono ano da EJA, num bairro consideravelmente populoso, com uma frágil

infraestrutura. Ela atende aos três turnos e, no noturno, oferta turmas da EJA 1 a 3. O alunado da Unidade Escolar é proveniente basicamente de uma classe econômica baixa. No turno diurno, os educandos são adolescentes e jovens de famílias que não pertencem ao modelo patriarcal (no qual a figura masculina exerce a liderança), apresentando dificuldades financeiras, entre outras. De modo geral, pode-se dizer que o público escolar é marcado pela absoluta predominância de alunos, cujos pais pertencem ao grupo de trabalhadores assalariados, cujas rendas impõem aos mesmos dificuldades das mais diversas, dentre as quais: a dificuldade de acompanhamento da vida escolar de seus filhos e de participação efetiva nos diversos organismos da Escola.

Quanto ao turno da noite, o perfil das alunas da EJA 1 está circunscrito pelas seguintes características: mulheres adultas e idosas, avós, donas de casa, trabalhadoras autônomas ou em casas de família. Majoritariamente são mulheres pardas e negras arrimo de família. Entre 2020 a 2022, realizamos um levantamento do quantitativo das turmas da EJA 1, conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Quantitativo de alunos da EJA: 2020, 2021 e 2022

Ano	Nº de alunos (mulheres e homens)
2020	21
2021	17
2022	26
Total	64

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2022).

O total de mulheres inscritas na modalidade foi de 41 educandas, sendo esta maioria na turma de EJA, reforçando que “[...] a mulher tem se tornado um público específico da EJA, devido a experiência feminina de não acesso à educação [...]” (VIEIRA; CRUZ, 2017, p.55). O Gráfico 1 explicita o comparativo de alunos matriculados, por gênero, na EJA 1 de Simões Filho no período de 2020 a 2022.

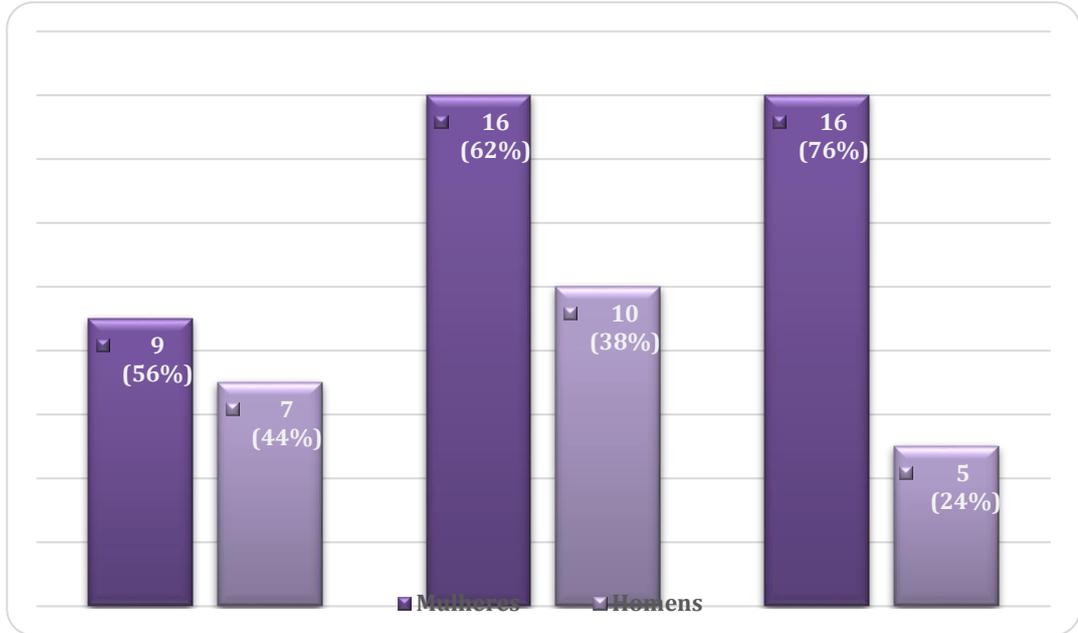


Gráfico 1 – Alunos matriculados na EJA por gênero.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Em 2020, o número de mulheres e homens na EJA 1 quase equiparou-se. Fato que pode estar relacionado com a pandemia, ocasião na qual as mulheres devem ter necessitado de se afastarem das atividades da escola por conta de fatores relacionados à família e às mudanças na rotina em decorrência do período (Gráfico 1).

A Tabela 2 ilustra as faixas etárias das 41 mulheres inscritas na EJA 1 de 2020 a 2022. É possível observar que, nas faixas etárias de 20 e 30 anos, houve apenas uma educanda em cada.

Tabela 2 – Idade das educandas da EJA: turmas 2020 a 2022

Faixa etária	2020	2021	2022	Total	%
20 anos	1	0	0	1	2%
30 anos	0	0	1	1	2%
35 a 40 anos	3	4	3	10	25%
41 a 45 anos	0	1	1	2	5%
46 a 50 anos	2	3	4	9	22%
51 a 56 anos	3	5	3	11	27%
57 a 62 anos	0	2	3	5	12%
63 a 68 anos	0	1	1	2	5%
Total	9	16	16	41	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nota-se que a faixa etária que caracteriza a maioria das educandas da EJA é a de 35 a 56 anos. Pela descrição dos dados na Tabela 2, é possível identificar que as mulheres da EJA em Simões Filho são predominantemente mulheres adultas, de meia idade e algumas idosas (5%).

4.1 A ESCUTA DAS EDUCANDAS INSPIRADA EM ENTREVISTAS NARRATIVAS

As entrevistas foram feitas em duas etapas, sempre no turno noturno e numa sala previamente reservada e, na medida do possível, sem interferência de barulho externo, transcorrendo tudo como planejado. Na primeira etapa, as seis alunas demonstraram, por meio de palavras, o desejo que elas têm de prosseguir com os estudos, mesmo diante das dificuldades que passam, conforme relataram. Nesse momento, a percepção foi a de que essas educandas estão inseridas num processo histórico que, conforme Meihy (2005), não está acabado. Percebemos inicialmente certo “receio” de falar (da parte delas) e isso nos dava a impressão que era o querer falar corretamente e atender à expectativa da entrevista. Entretanto, quando foi explicado que poderiam falar com liberdade e expressar-se livremente, todas se sentiram bem e livre para “falar abertamente”. Observamos que as histórias de abandono intelectual, abandono familiar, desestrutura familiar, gravidez precoce, extrema pobreza e as repetições de padrões de pais para filhas se repetiam. Isso nos faz afirmar que a EJA tem cor, raça e classe social, pois todas as mulheres entrevistadas são negras e vieram de famílias pobres. “[...] Pobreza e analfabetismo são, nos tempos atuais, termos indissociáveis, e essa associação fica ainda mais evidente em um país com acentuada concentração de renda, como é o caso do Brasil [...]” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.62).

Antes da realização das entrevistas, tentamos nos colocar mais na posição de ouvinte, todavia, nas primeiras entrevistas, percebemos que elas queriam a interação no diálogo, então, percebemos que “[...] muito do que é verbalizado ou integrado à oralidade, como o gesto, a lágrima, o riso ou as expressões faciais [...]” (MEIHY, 2005, p.21) integram, mesmo sem registros verbais (em sua maior parte). Essas circunstâncias de não registro, conforme esclarece o autor, compõem a condição de análise das entrevistas e dão sentido ao entendimento e à análise das entrevistas que serão realizadas neste capítulo.

Na segunda etapa das entrevistas, devido à necessidade de maior aprofundamento em relação ao alcance dos objetivos específicos da pesquisa, foram selecionadas duas educandas. Nesse momento, procuramos escutá-las mais e falar o mínimo, limitando-nos a fazer as perguntas para atender ao proposto na pesquisa. Percebemos o quão rico é escutar as alunas,

pois elas têm muito a nos ensinar e a promover um enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e, além disso, já sabem exatamente o que querem aprender na escola e a escola precisa atender às expectativas delas, respeitando a diversidade de experiências de vida de cada educanda inserida na EJA.

Nesse sentido, “[...] a utilização bem-sucedida do universo cultural dos alunos exige respeito e legitimação do discurso del[a]s, ou seja, se seus próprios códigos linguísticos, que são diferentes, mas nunca inferiores. Os educadores devem também respeitar e compreender os sonhos e expectativas d[a]s alun[a]s [...]” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 75). Isso foi verificado durante as entrevistas. Cada um com sua experiência de percurso escolar, mas em comum a sede de conhecimento, enfatizada em suas falas. O pensamento freiriano coaduna com a metodologia da história oral, pois a mesma “[...] respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos [...] para garantir a lógica da vida coletiva [...]” (MEIHY, 2005, p.25). Não é uma tarefa fácil, mas, partindo do diálogo entre a metodologia e a abordagem freiriana, torna-se muito mais atingível.

Realizar a entrevista exigiu uma preparação inicial em vários aspectos, desde a habilidade pra realizar os registros (gravações), chegando até ao desenvolvimento da escuta e da percepção dos detalhes e pausas nas falas das alunas, pois rememorar, para algumas, foi muito emocionante, sendo necessário nos mantermos fortes para não chorar junto com elas. Esse foi o momento no qual o aprimoramento da escuta silenciosa se fez presente e, de modo cada vez mais ampliado, durante o avanço das entrevistas.

4.2 RECORTES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL DAS MULHERES DA EJA: PERFIS

Os perfis das estudantes da EJA estão circunscritos a partir das principais das características autodeclaradas pelas seis educandas entrevistadas. Seis mulheres negras, quatro pretas e duas pardas, de idade adulta e idosa. A maioria das entrevistadas é casada ou tem companheiro (quatro), uma é solteira e uma viúva. Quanto à profissão, a predominância é de trabalhadoras domésticas (três), uma camareira, uma babá e uma marisqueira artesanal.

As mulheres negras “[...] pagaram um preço pelas forças que adquiriram e pela relativa independência de que gozavam. Embora raramente tenham sido 'apenas donas de casa', elas sempre realizaram tarefas domésticas. Dessa forma, carregam o fardo duplo do trabalho assalariado e das tarefas domésticas [...]” (DAVIS, 2016, p.233). Na EJA, o que é relatado por

Davis se repete, uma vez que as mulheres são todas da classe trabalhadora desfavorecida e sofrem preconceitos por conta do gênero, classe social e raça. Uma delas relata situações nas quais foi discriminada pela família do marido por conta da sua cor. Lélia narra os episódios de racismo sofridos: “[...] na família do meu marido ninguém gostava de mim porque eu era preta e ele branco. Aí eu sofri muito... Sofri muito... Me chamavam de urubu, fumo melado... era tanto nome que me botaram que hoje eu nem lembro mais! [...]”. A narrativa de Lélia nos mostra o quanto “[...] o racismo e o sexismo existentes na sociedade brasileira denunciou [e denuncia] os efeitos da colonização e da colonialidade como feridas que persistem nos povos negros em diáspora [...]” (GONZALES *apud* HOLLANDA, 2020, p. 269).

Todas as mulheres relataram situações nas quais o gênero impacta em desfavorecimento. Por serem mulheres, donas de casa e quase todas mães (apenas uma não é), se sentem atreladas às responsabilidades familiares que, muitas vezes, foram fatores que as fizeram se afastar da escola, na maioria das vezes, desde a infância, por conta da conduta dos pais ou padrastos; e na idade adulta, por conta das obrigações com o cuidado da casa e dos filhos, agravada pela falta de contribuição e incentivo dos seus maridos.

Lélia é uma mulher preta com 64 anos de idade, solteira e moradora do bairro de Ilha de São João do município de Simões Filho-BA. Nasceu em uma localidade rural de Itanagra, cidade do interior do estado da Bahia. Conta que tem cinco filhos, todos com ensino superior: um de 45 anos, que é engenheiro civil; o de 43 anos de idade é formado em logística; o de 40 anos é advogado; a de 38 anos é professora; e o de 36 anos também é formado em logística. Reside hoje sozinha, pois o pai dos filhos a abandonou com seus cinco filhos pequenos e, atualmente, nem ela, nem os filhos têm contato com ele. Mudou-se para Salvador aos 12 anos de idade para trabalhar como doméstica e presentemente executa atividades laborais como marisqueira artesanal. Não tem férias e nem salário fixo. A sua mãe não frequentou a escola e não conheceu o pai, pois após o seu nascimento o pai faleceu cujo nome ainda é desconhecido. Viveu sozinha no mundo e, quando apareceram as irmãs, ela já era mãe de dois filhos. Acrescenta que tem duas irmãs, uma com 78 anos e a outra com 68 anos, as quais não dominam a leitura plenamente. Destaca que, no seu território de origem, ninguém tinha o domínio do ato da leitura. Não se inseriu na escola durante a infância e adolescência, matriculando-se na instituição apenas na vida adulta, com cerca de 52 anos de idade. Não tinha certidão de nascimento e, por conta própria, buscou ajuda para adquirir o documento. Iniciou na EJA em 2012, mas não concluiu os estudos, pois sempre interrompia para ajudar a cuidar dos netos e ajudar os filhos. Frequenta há dois anos a mesma escola e tem o sonho de aprender a ler e a escrever corretamente.

Sueli é uma mulher preta de 38 anos de idade, casada e moradora do bairro de Ilha de São João do município de Simões Filho-BA. Conta que tem duas filhas: uma de 15 anos, que está no ensino médio; e outra de 6 anos, que está iniciando o ensino fundamental. Enfatiza que convive com o pai das filhas, contudo, o mesmo não a incentiva a estudar e que já vem pensando em desistir por conta do acúmulo de tarefas domésticas e do trabalho fora de casa. Relata ainda que teve muita dificuldade em aprender a ler e a escrever e que até hoje ainda não conseguiu avançar nos estudos. Chegou aos dezessete anos sem saber ler e nem escrever e, nessa idade, ainda não tinha registro de nascimento, pois o pai não a registrou. A sua mãe não frequentou a escola e não conheceu o pai, cujo nome lhe é desconhecido. Mesmo se matriculando e desistindo, sempre retorna à escola. Atualmente executa atividades laborais como cuidadora de crianças. No período da pandemia, teve dificuldade para estudar e, muitas vezes, nem fazia as atividades por falta de conhecimento e incentivo. Frequentou as aulas até o mês de setembro de 2022 e desistiu relatando que estava com muitas dores nas pernas e não tinha como ir andando para a escola.

Carolina Maria é uma mulher preta de 40 anos de idade, viúva e também moradora do bairro de Ilha de São João do município de Simões Filho-BA. Conta que tem seis filhos, com as idades de 18, 17, 14, 13, 08 e 04 anos de idade, sendo que o de 18 anos mora em São Paulo. Todos estão frequentando a escola. Reside atualmente sozinha com os cinco filhos. Enfatiza que o pai dos filhos não permitia que frequentasse a escola era alcólatra. Carolina Maria conta que sofreu muitos maus tratos da parte do companheiro. Depois que ele faleceu, decidiu voltar a estudar, pois tinha mais paz. Atualmente trabalha como doméstica. A sua mãe não frequentou a escola e não conheceu o pai, cujo nome lhe é desconhecido. Conta ainda que a mãe, depois de ter sido abandonada pelo pai, a deu juntamente com seus irmãos ainda pequenos para outra família criar. Depois de certo tempo, foi buscá-los, mas devido a isso percebia a irmã dela muito revoltada e, com isso, apanhava muito da irmã. Inseriu-se na escola durante a infância e, a partir da adolescência, sofreu muitos episódios de *bullying*. Tentava relatar a situação para a mãe, porém a mesma não a escutava. Por conta desses acontecimentos, desistiu de estudar e apenas na vida adulta, com cerca de 38 anos de idade, voltou a estudar na turma de EJA. Relata que sempre interrompia os estudos para ajudar a cuidar dos filhos. No período da pandemia, não frequentou a escola, pois o marido faleceu e teve que cuidar da casa e dos filhos sozinha, além de trabalhar. Frequenta há dois anos a mesma escola e tem o sonho de aprender a ler e escrever corretamente.

Bell é uma mulher preta de 42 anos de idade, casada e moradora do bairro de Aratu no município de Simões Filho-BA. Conta que não tem filhos. Reside atualmente com o esposo e

ingressou na EJA aos 41 anos de idade. Relata que conviveu com o pai e a mãe até os dez anos de idade e daí em diante eles se separaram e não teve mais cabeça para voltar a estudar. Ela e a mãe foram embora para morar em Praia do Forte-Ba e os outros dois irmãos ficaram com a tia no bairro de Campinas de Pirajá, Salvador. Quando voltou para Plataforma, visando morar com o pai, já tinha 13 anos. A família era unida e, em razão disso, sentiu muito, quando houve a separação dos pais. Conta que gostava de estudar, mas se sentiu desestimulada por conta da separação dos pais. Aos treze anos, a mãe a entregou para o pai junto com o irmão, pois dizia que a mesma estava muito rebelde: procurava namorado e bebia. Então, na fase de rebeldia, não estudou mais e, quando foi morar com o pai, frequentou a escola e aprendeu a ler e escrever no início das séries iniciais, mas sempre abandonava a escola. Relata que foi uma vida difícil, corrida e sofrida. Não queria saber de nada e ficou revoltada morando com a madrasta. Apanhava muito. Era uma responsabilidade grande, pois tinha que cuidar de outros irmãos menores. Aos catorze anos, decidiu fugir de casa e conseguiu um trabalho na casa dos outros onde dormia. Era outro sofrimento, pois não tinha entendimento do que era salário e do que era carteira assinada. As pessoas zombavam muito da sua ingenuidade, mas preferia estar na casa dos outros a estar na casa do pai, pois o mesmo bebia e a espancava, assim como irmãos. Casava-se e se separava. Do mesmo modo, matriculava-se e não dava certo no colégio e ficava nessa situação por bastante tempo. Até que não procurou mais o colégio e nem se matriculou mais. Voltou a estudar no período da pandemia, graças à sobrinha pequena que a incentivou através de um pedido de ajuda na tarefa que a mesma não sabia.

A Educanda E (Nilma) é uma mulher parda de 58 anos de idade, casada, moradora do bairro de Ilha de São João do município de Simões Filho-BA, porém, é natural de Salvador-BA. Conta que tem dois filhos: um filho biológico e a outra é adotiva. O filho biológico tem 33 anos, mora em Belém do Pará e tem ensino médio completo. A filha adotiva tem 26 anos e tem formação profissionalizante como esteticista. Reside atualmente com o esposo e trabalha como camareira. Os seus pais estudaram somente as séries iniciais. No período da pandemia, retornou à escola depois de mais de 20 anos afastada, devido às mudanças de residência frequentes, sendo da cidade para o interior, fator que dificultou sua continuidade nos estudos. Com 25 anos engravidou e foi cuidar do filho. Parava e voltava constantemente à escola e, por incentivo da filha adotiva, voltou a estudar. Tem o sonho de concluir os estudos e avançar rumo à universidade.

Ângela é uma mulher parda de 55 anos de idade, casada e moradora do bairro de Aratu em Simões Filho-BA. É mãe de três filhos. Estudou até a antiga quinta série, no ano de 1984, pois a mãe não tinha condições de mantê-la na escola. Precisou cuidar dos irmãos para a mãe

trabalhar como lavadeira. Relata que era tão difícil essa época, pois era uma única farda para 2 crianças. Uma pela manhã e outra à tarde. O padrasto era muito rígido e tudo ele falava. Brigava com a mãe e descontava nos enteados. Quando foi para o ginásio, o padrasto começou a implicar, provavelmente por não serem filhos dele. Ficou um bom tempo sem estudar, casou, teve os filhos e com os filhos pequenos não teve condições de continuar os estudos. Trabalha como doméstica atualmente e com os filhos já adultos, voltou a estudar em 2021, no período da pandemia. Dos três filhos, uma concluiu o ensino médio e os outros dois ainda não concluíram o ensino fundamental – séries finais. Retornou para a escola já na idade adulta por ouvir conselhos de pessoas próximas e ver exemplos nos meios de comunicação sobre pessoas que decidiram estudar já na idade adulta. O marido a crítica sobre a decisão de voltar a estudar, apesar de contraditoriamente achar muito importante a autonomia e a liberdade que a educação proporciona, como exemplo disso, a aprendizagem com os professores e colegas. Passa para muita gente não ter vergonha de estudar, pois nunca é tarde. Na pandemia, ficou com medo de voltar a estudar e esquecer tudo de novo. Via o sofrimento de muitas pessoas ao seu redor e ficava receosa de ir à escola. A forma de organização das atividades escolares dificultou um pouco, mas deu para ir caminhando. Conta que passou por dificuldades durante a pandemia para trabalhar e cuidar da família. Relatou que não teve dificuldades em fazer as atividades durante a pandemia. O que a motiva a continuar na EJA são as amigas, a escola e o diretor. Enfrenta dificuldades com o deslocamento de casa para a escola, pois, em períodos de chuva, fica complicado ir andando por conta das más condições da estrada.

Em síntese, as seis mulheres entrevistadas – estudantes da EJA – estão apresentadas no Quadro 6 (citado anteriormente). Vale destacar que as educandas A e C também participaram da segunda etapa das entrevistas. Desse modo, esse segundo momento foi realizado de modo a tornar mais ampla a percepção dessas mulheres acerca dos seus processos de alfabetização, segundo a perspectiva do letramento, tendo como objetivo específico: c) aprofundar o exame das dificuldades vivenciadas pelas mulheres em processo de alfabetização na perspectiva do letramento na EJA no município de Simões Filho-BA, considerando o contexto da pandemia.

4.3 AS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE SIMÕES FILHO – BA: ETAPA 1

4.3.1 As mulheres e as suas percepções junto à educação antes da crise sanitária

Quanto ao bloco de questões vinculados ao período que antecedeu a pandemia, das 6 educandas, 5 estudaram durante a infância, todavia, 4 iniciaram os estudos e, após um período, houve a interrupção por diversos fatores, dentre os quais os mais predominantes foram: a situação financeira de pobreza familiar, a separação dos maridos e a dependência econômica das mães separadas em relação aos seus parceiros.

Tabela 3– Na infância qual foi a sua experiência na escola? Estudou nesse período?

Respostas	Total	(%)
Sim	04	66%
Sim, mas a partir dos 10 anos	01	17%
Não	01	17%
Total geral	06	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

No período da adolescência, as educandas retornaram à escola com idade entre 12 e 13 anos e interromperam com idade entre 14 e 16 anos, o que indica uma permanência média na escola durante um curto período de tempo, ou seja, inferior a quatro anos e com interrupções marcadas pelas idas e vindas, tendo em vista os reflexos dos fatores mencionados na questão anterior. Essa é a realidade da EJA, conforme descrito por Galvão e Di Pierro (2007):

[...] A ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão-de obra de todos os membros desde cedo. O trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância e adolescência [...]. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.16).

Apenas uma aluna não estudou durante a adolescência, Ângela (conforme destacado no Gráfico 2), revelando que:

[...] estudei até 08 anos. Parei de estudar para cuidar dos meus irmãos. Minha mãe era lavadeira. Não tinha condições. Meu padrasto brigava com ela. A escola era particular e a gente não era filho dele. (ÂNGELA).

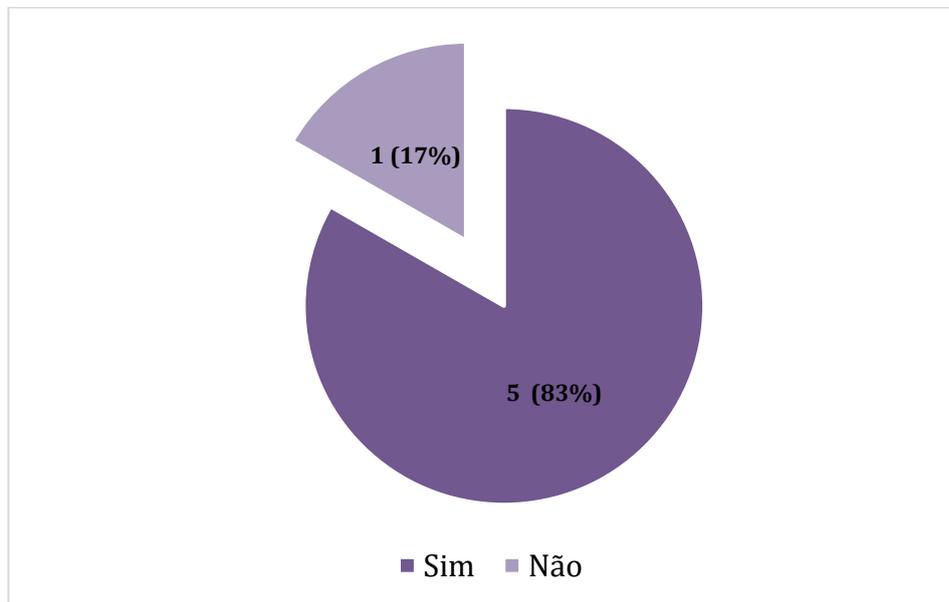


Gráfico 2 – Na adolescência você frequentou a escola?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quase a totalidade das educandas, como fundamentam Galvão e Di Pierro (2007, p.16), foram à escola por períodos curtos e descontínuos, onde “[...] realizaram aprendizagens pouco significativas, e vivenciaram experiências de fracasso, castigo e humilhação. A interrupção dos estudos e o reduzido uso social das habilidades adquiridas na escola levaram posteriormente à regressão a condição de analfabetos [...]”. Na idade adulta ou idosa, quando retornaram, enfrentaram inúmeras dificuldades, cujos fatores que justificaram o retorno encontram-se descritos no Quadro 7 a seguir. Três das seis mulheres retornaram aos estudos por incentivo de filhos e/ou sobrinhos, algumas tendo a presença do conjugue/companheiro e quase todas alegaram não receber incentivo deles para reinvestir na vida dos estudos.

Quadro 7 – Como ocorreu a sua decisão de retorno para a escola já na idade adulta? O que a motivou?

Respostas	Total
Voltou a estudar por incentivo de filhos e/ou sobrinhos	03
Retornou à escola devido as dificuldades inerentes a criação dos filhos e aos cuidados com a casa	01
Cobrança de ter estudo para trabalhar ⁷	01
Motivada por depoimentos de pessoas idosas que voltaram aos estudos	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Alguns companheiros consideraram, segundo depoimentos, que o retorno dito tardio pela sociedade, por parte da maioria das educandas, era desnecessário ou que iria tomar o tempo que poderia ser dedicado às atividades domésticas, por exemplo. Carolina Maria, em sua narrativa, complementou ainda que os ciúmes do marido em relação ao seu retorno à escola foi muito prejudicial:

O marido era ciumento... às vezes ficava impedindo de ir para escola, dizendo que eu estava querendo ir pra escola pra outras coisas que eles ficam pensando né... psicose... Chegou a me tirar da escola por conta de muito ciúme e aí mais uma vez não saí da segunda série. Depois eu voltei pra escola de novo, conversando muito com ele... voltei pra escola de novo, mas ele fingiu que entendeu no começo... depois ele começou de novo a sessão de ciúme pra me prejudicar ... pra eu não ir pra escola... Aí eu saí de novo. (CAROLINA MARIA).

O marido de Ângela, por sua vez, critica a decisão da esposa de voltar a estudar, mas admite que é importante a autonomia e a liberdade que a educação proporciona, a exemplo da aprendizagem com os professores e colegas. Na maioria dos casos, percebemos o quanto o machismo ainda impera em relação à mulher que fica subordinada à vontade do esposo e às suas críticas e limitações. Sueli desabafou: “[...] meu marido não me incentiva se depender dele eu não estudava. Ele quer que eu desista. Eu digo vou mesmo quem manda em mim sou eu. Só tenho minha amiga para me incentivar [...]”.

⁷“O trabalho da dona-de-casa é improdutivo, isto é, não gera mais-valia. Obviamente, como já foi assinalado, é porque a mulher realiza o trabalho doméstico que o homem pode dedicar-se às tarefas diretamente produtivas. Portanto, o trabalho da mulher é, neste caso, indiretamente produtivo, necessário enquanto tal à realização do trabalho produtivo do homem [...]” (SAFFIOTI; BONGIOVANI, 1979, p.362).

A escuta da Lélia chama a nossa atenção, quando afirmou que: “[...] a escola pra mim é tudo. São muitas dificuldades quando a gente não sabe ler. Quando a gente não sabe ler é o mesmo que um cego olhando para a televisão. **Não enxerga. Não vê nada.** Eu sei pouco ainda mais o pouco que sei já dá para eu me engajar [...]”. Isso porque:

[...] a condição de analfabeto provoca sentimentos de frustração e incompletude, já que restringe a privacidade da comunicação e a autonomia para os deslocamentos territoriais, rebaixa o horizonte profissional aos trabalhos braçais mais pesados e impede os indivíduos de partilharem certas práticas culturais prazerosas e socialmente valorizadas, como a leitura de jornais, livros ou letreiros de cinema [...]. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.26).

É exatamente esse sentimento de frustração e incompletude que as fazem retornar à escola. Dar continuidade e completar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita para muitas é a realização de um desejo do passado que, por mais que o tempo, a idade, a luta pela subsistência, a criação dos filhos e o cuidado com a família a fizeram adiar, permanece vivo em seus corações. Aliar esse desejo pelo conhecimento ao currículo escolar e sensibilidade pedagógica do professor torna-se primordial, também, para o avanço das mesmas.

Quadro 8 – O que é a escola/EJA para você?

Respostas	Total
A escola é tudo para mim	04
Uma lição de vida. Sem a escola a gente não é nada	01
Não opinou	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Destacamos o que falou a Ângela sobre o que é a EJA: “[...] o significado a gente vai apreendendo a cada momento com os professores, funcionários, com os amigos, com o diretor e assim por diante [...]”. Nesse momento, percebemos o quanto os educadores junto com os educandos tecem uma cadeia de relações que fortalecem e dão significado ao processo educativo. Trata-se de um diálogo que, segundo Freire (1990), é a ação propiciadora da transformação. É através do diálogo que as mulheres se constroem como sujeitas de ação e transformação. A alfabetização perpassa a mera leitura e escrita da palavra. A leitura e escrita é apenas um início de um processo bem mais amplo de conscientização e diálogo com o mundo rumo à transformação do mesmo.

Quanto às mudanças ocorridas após voltar a estudar na EJA, apenas uma educanda afirmou que não houve, conforme apresentado no Quadro 9 seguinte.

Quadro 9 – Aconteceram mudanças na sua vida depois que voltou a estudar?

Respostas	Total
Sim	05
Não	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Carolina Maria, nesse primeiro momento, afirmou: “[...] acho que não. Percebo diferenças. Eu me arrependo de muito tempo perdido. A única mudança foi a vontade de estudar [...]”. Em outro momento, Carolina Maria revelou, na segunda etapa da entrevista na qual ela e Lélia participaram, que sofria *bullying* na escola e que isso foi um fator que a afastou da escola:

[...] Não tinha também o prazer de estudar na escola... Minha mãe também não ligava muito... E aí ela dizia para eu ir para escola... Eu não falava nada para ela porque ela não acreditava. Ela achava que estava mentindo e que o menino não estava mexendo com a gente. Eu não queria sempre estar passando por essa situação falava com a diretora, mas a diretora tinha que dar conta de tanto menino que não ia ligar só para mim. Eu peguei saí da escola... Aí tive dificuldade porque quando eu voltei pra escola já tinha filho já [...].
(CAROLINA MARIA).

Muitos fatores interferem nos processos de alfabetização, desse modo, é preciso que os educadores, em conjunto com a família, estejam atentos para identificar e atuar junto às dificuldades. Nesse sentido, “[...] a alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica [...]” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.56). Segundo Freire e Macedo (1990), o conceito de alfabetização transcende seu conteúdo etimológico, pois não se trata apenas dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica, mas também trata da emancipação como algo inerente ao ato de alfabetizar. Alfabetizar é emancipar pessoas, proporcionando os primeiros passos rumo a um universo de ação, reflexão e conscientização de si e do mundo. E, para que essa emancipação ocorra, outros fatores que impactam no fracasso escolar, como, por exemplo, o *bullying*, devem ser observados, promovendo-se medidas educativas.

Devido a diversos fatores, como a situação socioeconômica e a sobrecarga de trabalho, alguns professores da EJA podem assumir uma postura repleta de limitações que podem comprometer o seu desempenho em sala de aula, restringindo seu olhar de interventor nas diversas situações de conflitos no espaço da sala de aula, a exemplo do *bullying*. Nesse contexto, Moura (2012) acrescenta que:

[...] Os resultados que vêm sendo apresentados por alfabetizadores no que se refere à história e a prática de leitura têm demonstrado que eles podem ser caracterizados como “leitores interditados”. Ou seja, suas leituras se resumem às leituras utilizadas no trabalho, não oportunizando situações para outras práticas. É uma leitura repleta de limitações, devido à sobrecarga de trabalho ou à situação socioeconômica do professor. O processo de escolarização dos professores foi marcado pelo tradicionalismo da escola, que reproduzia práticas de leitura desvinculadas da sua realidade [...]. (MOURA, 2012, p.30).

Assim, o professor da EJA precisa identificar as lacunas em seu processo de formação, refletir sobre sua prática para, a partir daí, inserir propostas de ensino-aprendizagem que sejam condizentes com o que os alunos realmente precisam desenvolver enquanto sujeitos em processo de aprendizagem. Desse modo,

[...] A prática profissional dos professores alfabetizadores da EJA, pensada e refletida no espaço escolar de forma participativa, responsável, comprometida, pautada em uma fundamentação teórica sólida e consistente, será capaz de gerar a reflexão crítica que supera a visão ingênua e descomprometida com os saberes e fazeres dos professores alfabetizadores e dos alfabetizados, através de um processo de construção coletiva [...]. (MOURA, 2012, p.96).

A prática escolar precisa ser pensada de forma coletiva, através de uma construção coletiva pautada na formação continuada e discussão crítica e comprometida. Nesse aspecto, Britto (1998 *apud* MOURA, 2012, p. 105) reafirma que “[...] devido à situação socioeconômica e a sobrecarga de horas/aula, o professor restringe suas práticas de leitura aos materiais utilizados em suas aulas, reduzindo ainda mais suas leituras a apenas um tipo de material: o livro didático [...]”. Quando isso ocorre, o professor direciona as suas leituras apenas ao livro didático, limitando seu campo de visão no entendimento de outros saberes imprescindíveis a sua prática e reduzindo a inserção de elementos pertencentes às realidades das estudantes da EJA.

4.3.2 Vivências de estudo remoto em tempos de pandemia

Quatro das seis educandas tiveram dificuldades para estudar durante a pandemia, conforme apontado pelas educandas: “[...] encontrei dificuldades porque on-line é mais difícil [...]” (SUELI); “[...] enfrentei muitas dificuldades. No presencial é bem diferente [...]” (BELL).

Quadro 10 – Durante a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus você enfrentou dificuldades para continuar os estudos?

Respostas	Total
Sim	04
Não	01
Não estava estudando durante a pandemia	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Apenas Nilma afirmou não ter tido dificuldades para estudar no ensino remoto durante a pandemia: “[...] Não tive dificuldade porque a gente estudava em casa. Quem não tinha computador usava celular [...]”.

Quadro 11 – A pandemia dificultou a sua aprendizagem na EJA?

Respostas	Total
Sim	04
Não	01
Não estava estudando durante a pandemia	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Ainda em relação às dificuldades enfrentadas durante a pandemia, Sueli revelou que:

[...] Dificultou sim. Às vezes eu nem fazia [atividades] quem me ajudava era [uma amiga]. Eu dizia que ia desistir e ela dizia: não eu vou lhe ajudar [...] Eu trabalho com crianças pró: de manhã e de tarde com filhos dos outros. Então pra mim para pra pegar um livro pra ler eu não tenho esse tempo. Tudo complicou mais pra mim. Criança, casa. A gente trabalha mais que um homem em casa. Um dia eu disse que não vinha mais para a escola com [minha amiga].

Ela disse: não você tem que ir se não vai prejudicar mais você. Meu sonho é terminar meus estudos. Os estudos abaixo de Deus é tudo. (SUELI).

Para Freire e Macedo (1990, p.4), “[...] o que está em jogo aqui é uma visão de alfabetização impregnada de uma noção de equidade [...] uma forma de capital cultural privilegiado e os grupos [ditos] subalternos, merecem ter sua fatia na distribuição desse tipo de moeda cultural [...]”. A LDB e a CF/88 afirmam que a educação é um direito de todos. Nesse sentido, ao compreendermos que a alfabetização é a porta de entrada para a escolarização e pensando na alfabetização de pessoas jovens e adultas, temos que levar em consideração a questão da equidade de oportunidades. Não basta estar na lei, essa equidade precisa se concretizar de uma forma efetiva para que os grupos subalternos tenham direito a esse capital cultural garantidos.

As dificuldades mais frequentes das educandas estão centradas nos empecilhos para elaborar as atividades, sobretudo com o aumento do trabalho doméstico, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia. Quanto a isso, Ângela faz o seguinte relato: “[...] quando começou foi em fevereiro... não consegui pegar as atividades, mas antes de abril consegui pegar as atividades. As dificuldades vinham: cuidar de casa, de marido, filho... Tinha que vender umas coisinhas, mas deu par superar. A gente estudava em casa e trazia pra cá de novo... Quando eu não podia pegar mandava alguém [...]”.

Quadro 12 – Como a pandemia dificultou a sua aprendizagem na EJA?

Respostas	Total
Dificuldades para apanhar, fazer as atividades e aumento do trabalho em casa	01
O distanciamento social e por não ter alguém para indicar pesquisas e explicar	01
Dificuldades para fazer as atividades	01
Dificuldades para fazer as atividades com o aumento do trabalho em casa	01
Não dificultou	01
Não estava estudando durante a pandemia	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No que diz respeito ao auxílio da EJA, Lélia afirmou que a EJA não ajudava, conforme destacou em seu relato: “[...] ajudou não... também não empatou porque tinha aula on-line. Como eu tô dizendo a minha filha e a minha neta me ensinava [...]”. Por outro lado, Sueli relatou que, para ela, “[...] ajudou muito. Porque eu pensava será que eu vou pro Colégio... mas se a gente deixar isso entrar não vai pra lugar nenhum. A gente fica com medo do Coronavírus porque ele circula [...]”. Já Nilma informou ser neutra quanto ao auxílio da EJA. Não quis, portanto, opinar. Ângela também não quis opinar.

Quadro 13 – A escola/ EJA ajudou você a enfrentar as dificuldades para estudar no período da pandemia?

Respostas	Total
Sim	02
Não quis opinar	02
Não	01
Não estava estudando durante a pandemia	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O auxílio da família foi parcial para garantir os estudos no período da pandemia. Das cinco educandas que estavam estudando durante a pandemia, três receberam auxílio de algum familiar e duas alegaram que não receberam auxílio, apesar de serem incentivadas por eles.

Quadro 14 – Você teve auxílio das pessoas da família para estudar no período da pandemia?

Respostas	Total
Sim	03
Não	02
Não estava estudando durante a pandemia	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Novamente o papel da família se destacou na continuidade dos estudos. Os professores foram lembrados por uma educanda, o que pode assinalar um distanciamento junto aos docentes por conta do isolamento social e o distanciamento que a tecnologia ocasiona nas relações entre discente e docente.

Quadro 15 – O que levou você a continuar a estudar no período da pandemia?

Respostas	Total
Incentivo dos filhos	03
Incentivo da filha e os professores	01
O aprendizado levou a continuar apesar das dificuldades	01
Não estava estudando durante a pandemia	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

De acordo com Galvão e Di Pierro (2007, p. 61), “[...] até meados do século XX, por exemplo, as pessoas do sexo feminino enfrentavam grandes barreiras sociais e culturais para ter acesso à escola, visto por alguns como lugar de perdição [...]”. Ao longo da história, as mulheres já foram colocadas às margens dos bancos escolares. Nos dias atuais, isso ainda não acabou, pois muitas são proibidas e não incentivadas pelos seus companheiros e pela dinâmica familiar.

4.3.3 O retorno às aulas presenciais e os depoimentos das educandas

Quanto aos estudos no período da pandemia, quase a totalidade das mulheres (cinco) estudaram nesse período. Apenas uma das educandas relata não ter estudado durante a pandemia porque sentiu dificuldades de retornar à escola por conta do medo que sentia em relação à propagação do vírus, somando-se às dificuldades que enfrentou para manter as obrigações da casa e da família.

Quadro 16– No retorno às aulas presenciais você permaneceu estudando na EJA?

Respostas	Total
Sim	05
Voltei a estudar após a pandemia	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Somente uma aluna (Ângela) afirmou não ter dificuldade para dar continuidade aos estudos após a pandemia. Ela relatou até que, durante a pandemia, no ensino remoto, aprendeu

mais do que no ensino presencial. “[...] Não [tive dificuldades]. Porque só entra em dificuldade quem não gosta de estudar porque a tecnologia tá aí. Livros hoje em dia tá no canto... você vai no celular... você bota um nome na pesquisa... você acha tudo que tem no livro... então não há dificuldade de estudos. Só não estuda quem não quiser [...]” (ÂNGELA).

Quadro 17 – Você enfrenta dificuldades para continuar hoje os estudos na EJA? Se sim, quais?

Respostas	Total
Minha dificuldade é na leitura	02
Eu tenho dificuldade [na leitura e na escrita], mas o meu desempenho me motiva a continuar.	02
Minha dificuldade é mais para escrever	01
Não tenho dificuldades	01
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A maioria das alunas relata ter dificuldades na leitura e na escrita, mas revelam, como elucidada Sueli, que: “[...] O que me motiva é a vontade de aprender a ler. Meu sonho é aprender a ler como todo mundo lê. Eu não sei lê direito como todo mundo lê. Eu tiro nota baixa porque eu não sei ler direito. Tem coisas que se você sabe ler você sabe o que vai assinar e eu não sei ler [...]”. Mais uma vez, percebemos que as dificuldades identificadas (para ler e escrever), no processo de alfabetização, estão presentes na vida escolar dessas alunas.

Todavia, apesar das dificuldades identificadas em relação às práticas de leitura e escrita, Nilma reafirma que se sente motivada a continuar os estudos na EJA após a pandemia: “[...] O que me motivou foram os professores. A sinceridade dos professores. Não todos entre aspas... e o propósito e o objetivo que eu disse a minha filha que eu ia terminar o ginásio em pró dela... a gente tem que ser sincera [...]”.

Quanto à motivação para continuar estudando após ter interrompido os estudos durante a pandemia, apenas Carolina Maria vivenciou essa situação, retornando aos estudos após a pandemia. Ela afirmou: “[...] no período da pandemia eu estava muito preocupada [por isso não estudei]. [Hoje] estudo e permaneço com muita sede para tenta trabalhar em uma área que pegue uma pessoa que teve estudos [...]”.

No que se refere à avaliação do processo de aprendizagem na EJA, a maioria das educandas relatam que consideram o aprendizado após a pandemia mais proveitoso, tendo em

vista que muitas não tinham acesso constante às tecnologias, associando-se ao fato do distanciamento da sala de aula presencial ter sido prejudicial ao aprendizado.

Quadro 18 – Como você avalia seu aprendizado antes, durante e no retorno às aulas presenciais?

Identificação	Respostas
Educanda A (Lélia)	“Antes eu estava estável. Sabia muito pouco. Teve uma vez que eu estava ⁸ bem evoluída. Aí minha neta implicou de não vim. Aí em casa tinha eu acho que tinha 6 homens. A mãe dela morreu então eu que criava. Não tinha com quem deixar. Eu não confiei em deixar então tive que parar para cuidar dela. Tinha o pai dela, o meu marido, os tios e os vizinhos que só viviam lá então não confio. Hoje eu estou bem. Nas horas vagas eu pego. Ela já tá adulta. Às vezes eu durmo por cima dos livros.”
Educanda B (Sueli)	“Eu acho que agora tá melhor pra mim. Quando vocês estão aqui é melhor, que tá online... e era um celular só pra mim, pra Ana e pra Valéria. Aí eu pensava mais em incentivar elas (filhas) e deixar o meu do lado... aí as vezes eu nem fazia. Minha intenção mesmo é aprender a ler. É o meu sonho.”
Educanda C (Carolina Maria)	“Antes não era bom. Durante piorou. E hoje estou tentando... acho que seria bom um ônibus para trazer pra escola.”
Educanda D (Bell)	“Presencial está sendo 10. Agente está aprendendo. Durante a pandemia tive muita dificuldade.”
Educanda E (Nilma)	“Eu tive mais aproveitamento depois da pandemia e estou tendo a continuidade agora porque antes eu não queria nada... Ah vai passar dever... depois eu faço e hoje não ... eu chego em casa e de uma aula pra outra já estou respondendo o que ela passou. Depois da pandemia pra mim foi melhor que antes da pandemia.”
Educanda F (Angela)	“Antes eu não sabia de nada mesmo... Não estudava... Depois me interessei e agora aprendi muita coisa... Já sabia escrever, mas esqueci muita coisa...”
Total geral	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

É quase consenso que a aprendizagem na pandemia, por conta das dificuldades em ler e escrever, foi agravada pelo distanciamento das estudantes da sala de aula. O ensino remoto foi uma experiência emergencial no período da pandemia, mas que, de fato, por conta da falta de

⁸ As transcrições foram realizadas de modo a não desprestigiar a forma de expressão das educandas.

familiaridade com o uso das tecnologias e das condições financeiras das estudantes (o acesso), o processo de alfabetização não ocorreu com o mesmo potencial da educação presencial.

4.4 AS ESTUDANTES E SUAS NARRATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ETAPA 2

4.4.1 Lélia e os desbravamentos para a construção de sua leitura de mundo em tempo de pandemia: “Quando a gente não sabe ler é o mesmo que um cego olhando para a televisão”

As impressões sobre a entrevista com Lélia e com Carolina Maria foram relevantes para a complementação do alcance dos objetivos planejados. As duas entrevistadas, com as quais buscamos nos aprofundar mais nas entrevistas, são mulheres pretas, da classe trabalhadora desfavorecida e com histórias de vida muito marcantes, conforme descrito no Quadro 19.

Quadro 19 – Educandas entrevistadas na etapa 2

Educandas	Nome (Coluna será ocultada na publicização dos dados)	Idade	Suporte utilizado	Tempo da gravação
Educanda A	Lélia	64 anos	Gravador Digital	22 min e 48 segundos
Educanda C	Carolina Maria	40 anos	Gravador Digital	16 min e 43 segundos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Conforme explicitado no quadro acima, a primeira entrevistada foi dona Lélia. Mulher preta, mãe de cinco filhos e solteira. Em uma das entrevistas, a mesma revelou que a vida dela daria para escrever um livro! E continuou a relatar que:

[...] nessa época eu tinha 12 pra uns 13 anos. Foi aí que eu estava correndo atrás para tirar meu registro... Aí ninguém queria mexer com juizado de menores. Não me botaram na escola porque eu não tinha registro... aí quando foi uma vez... eu não comia... aí falaram aquele palavrão: “tem que botar essa ‘engraça’ na escola se não ela vai morrer aqui e vai ficar complicado para a gente” Aí me botaram no Mobral. Foi o último ano do Mobral. Por causa de amizade me botaram sem registro. Foi quando eu aprendi a fazer meu nome na primeira semana que eu cheguei lá no Mobral. Eu entrava, saía... Entrava, saía... Aí eu cheguei aqui hoje! E seu nome Lélia? eu tentei me registrar, mas a moça do cartório viu que eu não tinha 18 anos e não deixou. Ela disse: ‘você

sozinha não se registra!’ Aí as meninas me disseram: “procura o vereador que por causa da política ele te registra.” Aí eu procurei Carlos e disse a ele: se você tirar meu registro... eu e minhas colega vota pra você! Aí ele me perguntou: ‘como é seu nome?’ eu disse: o povo me chama de Lélia. ‘E o nome de sua mãe?’ o povo diz que é Maria. Aí ele anotou lá: Lélia. E perguntou: e o sobrenome? Não tem sobrenome não. Aí ele disse: ‘ninguém fica sem sobrenome... todo mundo tem um sobrenome’. Aí ele botou dos Santos. É tanto que quando eu conheci minha mãe vi que ela não tinha nada a ver comigo. Ela era Maria Lima Santos e no meu registro está Maria Santos. Ela quando eu encontrei com as minhas irmãs queria que eu mexesse no meu registro, mas eu não mexi por causa dos meus filhos... é um protocolo... meus filhos já registrados. Aí eu disse a ela: eu vivi assim vou morrer assim! [...]. (LÉLIA).

Aos 64 anos de idade, é um exemplo de luta pela sobrevivência, esperança e com marcas de autoestima baixa. Relatou o que passou na infância até a idade adulta. Ela não tinha morada fixa, vivia na casa de familiares e conhecidos:

[...] minha madrinha ficava me batendo que eu saí de lá e dormi numa touceira de bananeira que era o que eu tinha mais medo... e daí para cá nada me meteu mais medo. Se me olhasse atravessado eu ia embora. Eu caía no mundo. Lá em minha madrinha mesmo... ela me batia do nada... o povo dizia que era ciúme que ela tinha do marido. O marido dela viu que ela me batia e me xingava e ele disse: “mulher se você acha que a Jô já não serve mais manda ela embora se você não tiver coragem porque foi você que criou eu mando!” Eu disse não seu Antônio. Não precisa o senhor me mandar não! Eu vou! Era 9 horas da noite! Ela disse: “ela vai para onde que ela não sabe fazer nada. Ela vai voltar aqui nem que seja para pedir um ovo! Até hoje eu não voltei [...]. (LÉLIA).

Quando retornou para casa de sua mãe, relata os abusos sofridos. Era abusada pelo padrasto ainda na infância: “[...] me mandaram pra casa de mãe...aí eu fiquei lá... ela tinha um marido que eu tenho no meu subconsciente que ele abusava de mim. Ele me levava pro mato e quando eu não queria ir mainha ainda brigava comigo... e quando eu fazia xixi ardia... e ele tirava minha roupa... Isso aí eu nunca contei ninguém: a primeira vez que eu tô falando [...]”. Depois desse episódio, ela nunca mais viu a mãe, narra que quando reencontrou a mãe nem sabia quem ela era:

[...] Quando eu [reencontrei] mãe eu já era mãe de dois filhos...Aí minha tia mandou dizer se eu quisesse conhecer mãe que eu fosse lá na casa da fazenda dela que ela estava lá... Aí eu fui mais minha sogra... Quando eu cheguei lá... mãe estava lá! Mãe nem me conheceu! Aí minha tia disse: “- Chica quem é essa” e ela disse “- Sei lá nunca vi essa mulher mais gorda”. Aí eu fiquei lá que até hoje eu esperava receber um abraço dela... [e nada]... (LÉLIA).

Várias mulheres que frequentam a EJA “carregam” as marcas do abuso de toda a natureza. As narrativas reforçam o desamparo familiar que, por não ter oferecido apoio às educandas desde a infância, invalidaram a permanência dessas meninas, hoje mulheres, na escola desde cedo.

Lélia falou também da sua vivência como mãe, estudante e suas idas e vindas na escola:

[...] Eu já estava maiorzinha e nisso minha tia voltou eu voltei de novo. A cunhada de minha tia morava em Pojuca aí queria uma menina pra brincar com os sobrinho dela... Aí perguntou se minha tia me dava? Minha tia disse: “- Se ela quiser ir ela vai” [...] eu conheci o pai dos meus filhos, minha sogra e aí eu fui vivendo. [...] A gente se separou porque ele arranjou outra e aí eu não aceitava ficar seno a outra. A outra era virgem. Ele casou. **Tinha família aí ele teve que casar. Eu não tinha família....** Depois eu conheci uma família aqui na ilha mesmo... eu fiquei trabalhando com dona Raquel... Todo dia ela me chamava para tomar café: “vem Josefa tomar café” eu dizia: eu não! Eu já tomei café. No terceiro dia ela disse: “você não tomou café! Você chegou aqui muito cedo” aí eu falei com ela: olha dona Raquel não adianta eu tomar café aqui, sabendo que meus filhos estão em casa com fome. A partir daquele dia ela fazia uma panela de louça grande pra eu ir almoçar com meus filhos. Aí pronto foi uma pessoa que me ajudou e até hoje me ajuda. Hoje ela não mora mais aqui! Mora no Cabula, mas mesmo assim nessa pandemia ela me ajudou [...]. (LÉLIA).

A narrativa de Lélia acima revela o abandono familiar sofrido por ela e deixa explícita a importância que uma sociedade patriarcal tem para que a vida escolar, desde a infância, tenha êxito. A fragilidade está revelada, quando a educanda revela: “[...] **Eu não tinha família.... quem me criou foi o mundo! [...]**”. Nesse aspecto, Hollanda (2020) destaca que:

[...] Famílias monoparentais, ausência masculina, gravidez na adolescência, tudo isso recaía sobre os sujeitos subalternizados, colaborando com a construção da imagem de incapacidade das mães. Essa imagem foi criada com certas representações dominantes: a imagem da nana, isto é, a negra boa e submissa da escravidão, seria substituída pela imagem da matriarca, na verdade uma representação negativa de uma mulher forte e voltada ao trabalho a ponto de descuidar de seus filhos, sendo, simultaneamente, incapaz de manter relações estáveis com os homens. (HOLLANDA, 2020, p.265).

É notória a visão preconceituosa que subsiste até hoje, pois muitas mulheres mães, negras, são chefes de família e são responsáveis por muitas tarefas, além de carregarem as marcas da baixa autoestima, devido às múltiplas violências sofridas, em decorrência do gênero (ser mulher), da cor (ser negra) e da classe social (não dispor de recursos para o mínimo desde a infância). O feminismo interseccional precisa pensar a partir das margens, ou seja, para aquelas que estão excluídas para, assim, melhorar as condições de vida dessas. Melhorando as

condições de vida delas, conseqüentemente, toda sociedade ganha. Assim, um feminismo interseccional precisaria pensar a partir das margens, sendo possível melhorar as condições daqueles que habitam nessas situações. Assim, é possível que esse bem-estar reverbere para toda a sociedade, pois o contrário raramente acontece, segundo Bell Hooks (HOLLANDA, 2020, p.268).

Apesar das muitas interrupções no percurso escolar, a educanda demonstra a sede de conhecimento. Considera a escola tudo na vida dela. Na primeira etapa das entrevistas, emocionou-se ao rememorar suas histórias de luta e superação e a garra como educou os filhos, sendo mãe solteira. E na segunda etapa, aprofundou o desenlace da sua história de vida:

[...] Meus filhos eram pequenos e eu tinha uma filha mulher aí eu tinha medo de meus filhos sozinhos e acontecer o que aconteceu comigo! Aí eu estudava quando tinha alguém para olhar eles: eu vinha para escola. Quando não tinha eu ficava! Aí foi indo... foi indo... Nesse pouco depois quando começou o EJA eu comecei a estudar [...].

Hoje a realidade de muitas mães da EJA é abandonar os estudos para cuidar dos filhos ou levá-los para escola por não ter com quem deixá-los em casa.

No período da escravidão, “[...] muitas mães eram forçadas a deixar os bebês deitados no chão perto da área em que trabalhavam, outras se recusavam a deixá-los sozinhos e tentavam trabalhar normalmente com eles presos às costas [...]” (DAVIS, 2016, p.21). O sentimento de que nunca foi diferente e de que há a necessidade de se acostumar com a desumanização fazem com que assumam a responsabilidade de se doar ao máximo nesse sistema excludente:

[...] essas mulheres podem ter aprendido a extrair das circunstâncias opressoras de sua vida a força necessária para resistir à desumanização diária da escravidão. A consciência que tinham de sua capacidade ilimitada para o trabalho pesado pode ter dado a elas a confiança em sua habilidade para lutar por si mesmas, sua família e seu povo [...]. (DAVIS, 2016, p.24).

A luta diária numa jornada tripla traz para as mulheres desafios que, como salienta Davis (2016, p.17), “[...] o enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos de escravidão [...]”. Historicamente as mulheres negras sentiram o peso da escravidão, até mesmo durante a infância, e que perdurou durante toda a vida. Com o “término da escravidão”, muitas se viram na tarefa de trabalhar fora de casa e cuidar de seus filhos, até mesmo com o genitor ausente.

Nesse aspecto, Hollanda (2020) destaca que:

[...] algumas pensadoras e escritoras com o Toni Morrison e Alice Walker, em 1970 nos Estados Unidos, começaram a questionar o lugar das mulheres negras na sociedade. Trata-se de autoras que olham para a realidade material das mulheres, que **leem a escravidão numa chave de gênero, classe e sexualidade**, e que acreditam que a história é uma ferramenta política por que nos incentiva a enxergar como, no presente, essas práticas se atualizam. (HOLLANDA, 2020, p. 266).

A EJA tem gênero, classe e cor, e com o depoimento de Lélia, percebemos o quanto lutou e persistiu para que seus filhos tivessem acesso ao que lhe foi negado. “[...] De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. [...] Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento [...]. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição da educação. O anseio por conhecimento sempre existiu [...]” (DAVIS, 2016, p.109).

Esse anseio por conhecimento, por parte da população negra, sempre existiu, o que não existia era a vontade política de dar a eles a posse desse bem cultural. “[...] A educação feminina é, pois, pensada, de um lado, como necessidade para se estabelecer a justiça social e, de outro, como o setor-chave de uma política de reformas sociais visando atingir um estágio superior de organização social [...]” (SAFFIOTI; BONGIOVANI, 1979, p. 206). Pensar a educação feminina como justiça social e como reforma social não é suficiente para se resolver um problema, como o analfabetismo, que persiste no Brasil principalmente entre as mulheres negras e nas regiões mais pobres do Brasil. É preciso investir em alfabetização, na perspectiva do letramento, a fim de que as nossas educandas possam sanar as suas dificuldades de escrita e leitura, como menciona, inicialmente, e transformar as suas trajetórias gradativamente, pois “[...] idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo [...]” (HOOKS, 2017, p.58).

Para a autora, a sala de aula é um ambiente de possibilidades e de se trabalhar pela liberdade. Trabalhar pela liberdade exige abertura da mente e do coração para o novo e para inovações. É pela conscientização e com a prática da liberdade que há a possibilidade de transgredir. Como sabiamente assevera Freire (1990, p.17) “[...] o ato de aprender a ler e a escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra [...]”. Antes de ler a palavra, as mulheres leem o mundo. Assim, no processo de alfabetização, temos que considerar qual o universo cultural dos alunos e qual a sua leitura de mundo.

Transportando-se para o presente, a educanda traz a sua leitura de mundo, a partir da sua dedicação para manter com sacrifícios seus filhos na escola: “[...] todos os meus filhos são formados uns é mais... outros a menos... um é advogado... o outro engenheiro... a outra professora, mas de faculdade também! o outro é de logística. Tem dois que é de logística, mas pela faculdade! [...]”. Vê-se a luta maior da população negra em acessar o alicerce primordial da vida em sociedade que é o domínio da leitura e da escrita. Nos dias de hoje, para muitas mães negras manterem seus filhos na escola, é uma tarefa árdua e muitas querem proporcionar aos filhos a oportunidade que elas não tiveram e que, muitas vezes, ainda buscam nas turmas da EJA, conforme relata, ainda, a entrevistada (Lélia):

[...] Começou a epidemia aí eu comecei a estudar online, pois coisa eu sabia... coisa eu não sabia... Minha menina me ensinava. Minha neta me ensinava e hoje eu tô me achando uma pessoa mais... uma cidadã. Hoje eu não sei muito... [...] Nessa fase tive que parar, antes da pandemia, pra ficar com a minha neta porque ela não queria mais vir para escola comigo. Nessa fase eu estava mais desenvolvida! Não sei o que vou fazer paro ano, mas Deus assim como ele me trouxe aqui. Ele vai me levar adiante [...]. (LÉLIA).

As educandas ressaltam que contam com um uma rede de apoio de outras mulheres, como a filha, a neta, a amiga. Essas redes de apoio são fundamentais para a permanência das mulheres negras na escola de EJA, nos processos de alfabetização, apesar de todos os entraves da vida cotidiana.

Lélia, assim, revelou, frente à seguinte questão: Como é estudar depois de adulta?

[...] É difícil porque eu acho que quando eu era criança se eu tivesse estudado eu tinha pegado as coisas com mais rapidez. Aí a gente é adulta tem mais preocupação. Eu tinha um filho que tinha um trauma que teve no primeiro dia de aula dele. [...] Agora (após a pandemia) está sendo melhor. Dá pra ver as dúvidas com as professora! Estou ótima e não me vejo fora da sala de aula! Minhas filhas me ensinam. Às vezes quer fazer minha atividade! Eu peço que não ... que vá ditando... que eu sei escrever! Eu só boto umas letras a mais ou menos e hoje não me vejo fora da sala de aula! Não sei como será paro ano, mas mesmo com minhas dificuldades... eu não vou desistir! [...]. (LÉLIA).

Em Freire e Macedo (1990), reforçamos a nossa posição de que a alfabetização é parte do mecanismo da transformação social e, como tal, “[...] jamais devemos tomar a alfabetização como a deflagradora da transformação social. A alfabetização, como conceito global, é apenas parte do mecanismo deflagrador da transformação [...]” (FREIRE; MACEDO, 1990, p.57).

Quando perguntamos: o que foi o período da pandemia em relação à leitura e escrita para a senhora?

[...] Foi uma época que eu me desenvolvi, tirando a época que eu ia com a minha neta e minha neta desistiu do nada e eu não sabia o que estava acontecendo. Dentro de casa tinha cinco homens aí eu não deixava ela com ninguém. Ela ia pra escola comigo... Aí eu estava desenvolvendo como hoje estou. Eu gaguejo, mas eu leio... eu escrevo errado, mas eu já escrevo e antes eu não fazia nada disso [...]. (LÉLIA).

Além das dificuldades enfrentadas ao longo de toda a infância e das múltiplas violências sofridas, essas mulheres também vivem em alerta para proteger suas filhas e netas da violência que se expressa, inclusive, no próprio contexto familiar. Ter uma “família”, marido, filhos e genro, não as protege. “[...] É o meu sonho aprender a ler e escrever corretamente... eu chegar em qualquer lugar e pegar um papel e ler meu sonho [...] Ainda aprendo! [...]”, conforme relatou Lélia.

4.4.2 Carolina Maria e a sua narrativa sobre seu processo de alfabetização na EJA: “O que me motiva a estudar hoje é aproveitar para aprender tudo que eu não podia apreender antes, mas infelizmente não pude”

Nessa segunda etapa, a segunda narrativa é a de Carolina Maria. Mulher preta, com 40 anos de idade, viúva e mãe de 6 filhos. Assim, narrou a educanda:

[...] minha mãe trabalhava... não podia ficar com a gente... o meu irmão mais velho hoje, ele tem 47 anos... ele tomava conta da gente, mas aí quando ele tinha que sair pra fazer uns bicos... era nesse momento que a minha irmã mais velha batia muito na gente... chegava e escorrer água de arroz quente na cabeça da gente... por conta de muita revolta. [...]. Cresci achando né que ela ia dar a gente de novo [a mãe], mas graças a Deus ela botou a gente na escola aí que começou o bullying com a gente. Era um menino... uma pessoa só... mas era como se fosse muita gente. Entendeu? Eu me sentia como se fosse muita gente eu não tinha paciência por onde andava na escola... eu achava que todas as pessoas achavam o que esse menino achava... e aí eu não tinha mais paz [...]. (CAROLINA MARIA).

A mesma passou por muitas dificuldades para continuar os estudos por conta do companheiro e dos filhos pequenos. Relata que, após o falecimento do marido, sentia mais paz para estudar, pois sofreu muitos maus tratos por parte do companheiro:

[...] Tenho meus 6 filhos não me arrependo hoje. Eu amo meus filhos. Faço de tudo pra dar comida a meus filhos e é isso. O menor tem 4 anos. Muito carinhoso ele. O mais velho ele tem 18. Não mora comigo porque foi trabalhar

longe, mas se não tivesse trabalhando hoje estava todos aí comigo. Nunca dei meus filhos. Nunca dei por ter dificuldade financeira. Já passei muita dificuldade. Passo ainda, mas eu sou alegre. Hoje eu sou alegre...Sou alegre porque hoje eu não tenho um marido que me bate! Não tenho uma mãe que distribui os filhos. Então: hoje eu sou feliz porque eu não tenho marido e não tenho mais nenhum tipo de dificuldade! Hoje eu estudo com a maior alegria. Certo que tá um pouco tarde, né, mais nunca é tarde né pra a gente conseguir. E aí Deus tem me ajudado, né. Vivo sozinha né. Hoje não tenho marido. Aí vivi, né! Faço um bico aqui... um bico ali, mas meus filhos não ficam com fome. É isso aí! [Fez silêncio]. (CAROLINA MARIA).

Após a entrevista, ela chorou, pois, disse que lembrar é um misto de sentimentos. Depois de passar por tudo que passou, e hoje estar estudando, é um sonho que a escola pode lhe proporcionar, pois, na infância, passou por muitos episódios de *bullying* e não sabia como superar. Segundo ela,

[...] O *bullying* era de um menino só, mas ele fazia ele mexia lá no meu sabe? Ele mexeu lá dentro.. na minha consciência... que até eu acreditava naquilo que ele dizia que eu ‘parecia um boneco de terror!’ Dá para fazer um filme de terror... é tão feia que dá para fazer um filme de terror...’ Dava risada chamava me chamava Chuck... Não, não era Chuck, não. Me chamava de boneco assassino, alguma coisa. Eu não me lembro. Era a aula toda me chamando assim e a professora simplesmente nem ligava! Ela nem ligava. Não sei porque? Sei lá. Acho que estava acostumada com ele fazendo esse tipo de coisa. Ela nem ligava!!! [...]. (CAROLINA MARIA).

De acordo com Hollanda (2020, p.272), “[...] para as autoras interseccionais, raça, gênero, classe e sexualidade não são espaços separados nem existem de modo isolado, mas devem ser entendidos de modo articulado [...]”. O *bullying* é mais uma forma de violência que, quando direcionada à mulher negra, pobre e da classe trabalhadora, é agravado pelas múltiplas violências que já sofre. Ser mulher, negra e pobre tem um peso muito grande, no que diz respeito à exclusão das muitas cidadãs que têm seus direitos negados.

Atualmente Carolina Maria se sente mais forte e quer dar aos filhos esse exemplo de superação, como pode ser observado em seu relato:

[...] O que motiva a estudar hoje é aproveitar para aprender tudo que eu não podia aprender antes, mas infelizmente não pude, né? Hoje eu tenho paz na escola! Eu consigo me relacionar com as pessoas porque antes eu nem conseguia me relacionar até hoje ainda tenho um pouco de receio de me relacionar. Eu não conseguia me relacionar porque já que eu era inútil... era uma pessoa horrível na boca dos outros ... eu chegava acreditar mesmo que eu era tudo isso que ele dizia né! Que todo mundo dizia! Então eu achava que se minha mãe não ligava, né! Minha mãe não estava nem aí para mim...pra me dar um conselho... pra nada... imagina na escola, né!!! Que o povo não é nada. A professora com um monte de gente pra dar atenção! Até hoje eu ainda tenho

um pouco de receio de levar o dever para a professora ver porque antigamente eu nem levantava da cadeira porque pra mim ele ia dar risada de mim e até hoje eu tenho um pouco de receio [...]. (CAROLINA MARIA).

Essa citação demonstra o que muitos estudantes da EJA vivenciaram em sua experiência de passagem pela escola. Nas entrevistas, pudemos ouvir os relatos desse processo de interrupção dos estudos por conta do fracasso, castigo e humilhação. É preciso que estejamos atentos para erradicar esse tipo de conduta inadequada por meio do *bullying*. Família e educadores precisam atuar juntos, identificando e direcionando esses eventos, de modo que a possibilidade de aprendizado não seja prejudicada por essa conduta. A sala de aula é um ambiente de possibilidades e de se trabalhar pela liberdade. Segundo hooks (2017), trabalhar pela liberdade exige abertura da mente e do coração para o novo e para inovações. É pela conscientização e com a prática da liberdade que há a possibilidade de transgredir e promover transformações.

Salientamos que alfabetização não é algo mecânico, ou seja, temos que dar sentido ao que lemos e escrevemos e refletir sobre o que aquela palavra e escrita me acrescenta, me move, me transforma para, assim, transformar o mundo, no sentido de vida em comunidade. Nesse contexto, a educanda relata ainda que não estudou na pandemia porque, além do medo que sentia em decorrência da disseminação da COVID-19, “[...] não tinha celular... nem televisão para estudar online, então fiquei realmente sem estudar [...]”. Nesse período, a EJA não a alcançou. O desafio está para todos nós educadores, no sentido de promover o encontro entre estas mulheres e a EJA, tendo a alfabetização com a perspectiva do letramento, como prática pedagógica diária.

Carolina Maria prossegue narrando sua experiência após a pandemia:

[...] Acho que melhorou um pouquinho eu falar com algumas pessoas. Eu me relacionar com algumas pessoas. Eu falar com algumas pessoas... eu também aprender alguma coisa, apesar de que hoje eu ainda tenho um pouco de medo... as vezes até acho que sei mas ao mesmo tempo eu fico achando que não sei. Sei lá.. Me dá um branco e eu fico com medo do que eu sei não é verdade, entendeu! E eu gostaria de falar de meu pai também né que eu não fiquei muito tempo com ele porque ele faleceu quando eu tinha 6 anos, mas eu lembro né que ele era bastante carinhoso. Ele era atencioso também. Bebia muito... bebia muito... e por conta dessa bebida levou ele a morte! Antes dele morrer estava com ele, mas minha mãe já estava separada. Ele trabalhava numa padaria e ele né... ele era muito carinhoso comigo. Dava as coisas direitinho, mas infelizmente a morte tirou ele de mim. Talvez ele não seja um bom marido e isso levou a separação, mas ele era um bom pai e é isso! [...]. (CAROLINA MARIA).

O período da pandemia foi desafiador para a EJA, pois havia a necessidade de aprender a ler e a escrever, combinada com a falta de recursos e domínio no uso das tecnologias. É através do entendimento da palavra escrita que se faz a base para a construção da sua própria palavra. E na EJA o que ocorria antes parece se repetir, quando lemos: “[...] Com uma ânsia nascida dos séculos de privação, ex-escravos veneravam a visão e o som da palavra impressa. Homens idosos e mulheres já à beira do túmulo eram vistos na noite escura, debruçados sobre as Escrituras, à luz de tochas de pinho, soletrando com dificuldade as palavras sagradas [...]” (DAVIS, 2016, p.114).

Algo em comum, perceptível nas duas entrevistadas, é a baixa autoestima⁹, muitas vezes reforçada pela situação de fracasso escolar. Visualizando o fracasso escolar há “o desafio de analisar, no processo de escolarização de jovens e adultos, a realidade da escola e do contexto social, em que tanto professores como alunos vêm construindo e encontrando objetivos e significados para a aprendizagem.” (LAFFIN, 2007, p.3).

[...] Há, para as mulheres, uma necessidade subjetiva, e, muitas vezes, também objetiva, embora nem sempre a primeira se torne consciente, de integração na estrutura de classes e, de outra parte, uma necessidade subjetiva e objetiva de se dar à família. Se agir segundo a mística feminina é caminharem sentido contrário ao do progresso, buscar a integração na estrutura de classes e entre os papéis ocupacionais e os familiares constitui, para a mulher, uma sobrecarga considerável. Esta dificuldade tem levado numerosas mulheres a abrir mão de uma possível realização profissional em benefício de uma integração mais plena (e menos onerosa, do ponto de vista imediato) no grupo familiar [...]. (SAFFIOTI; BONGIOVANI, 1979, p. 58).

Em relação ao que as autoras discorrem, fica marcante que a escolha pelos estudos não é questão de escolha possível para muitas mulheres negras e acrescentaríamos também entre as mulheres brancas. Elas ficam sem poder escolher, pois precisam trabalhar e cuidar da família. Buscar essa integração é a realidade delas, quando retornam ao sonho de ler e escrever na EJA: “[...] é o meu sonho aprender a ler e escrever corretamente... eu chegar em qualquer lugar e pegar um papel e ler meu sonho [...]. Ainda aprendo! [...]”. No relato da educanda, percebemos, conforme pontua Freire (1990), que:

[...] nesses termos, alfabetização não é o equivalente de emancipação; [...] ela é a precondição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de **relações de poder**. Ser alfabetizado não é ser livre; é

⁹ O sentimento de valor que acompanha a percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa autoestima. Ou seja, ela é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo. É a avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito: gosto de ser assim ou não? (MOYSÉS, 2001, p.12).

estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro [...]. (FREIRE, 1990, p.11).

O retorno à escola já na idade adulta é uma decisão de coragem e determinação em muitos casos, uma vez que a escola representou, para as mulheres, valores que atuaram em sentido contrário aos interesses dos mesmos e, infelizmente, precipitou sua expulsão da escola, quando mais jovens. E é justamente isso: é como se o sistema fosse instalado para garantir que eles passassem pela escola e a abandonassem como analfabetos. Essas mulheres voltam à sala de aula expressando uma autoimagem fragilizada e um sentimento de insegurança e desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem; ao mesmo tempo em que demonstram e entendem que a libertação é uma luta delas.

Aliar alegria e afetividade ao desejo de aprender, talvez seja o primeiro passo de sucesso escolar na EJA. Para Freire e Macedo (1990, p.105), “[...] neste caso, o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade [...]”.

Lutar frente a um sistema oprimido é uma luta diária e constante. Assim, “[...] não saber ler e escrever é, como outras marcas distintivas da pobreza, um símbolo da condição de subalternidade [...]” (MELLO; GOMES, 1992, p. 18). E essa marca de subalternidade tem cor, raça, classe social e gênero. A alfabetização não é o único problema, mas infelizmente os não alfabetizados são os mais marginalizados e esquecidos na sociedade. Seus direitos foram e são negados, como pudemos acompanhar, na gestão passada, o desmonte da educação, no qual:

[...] O fato de o analfabetismo se concentrar na população com idade mais elevada tem sido encarado por alguns governantes como razão para postergar as políticas públicas de alfabetização de adultos, sob o argumento de que o investimento em populações que já se encontram no final de sua vida produtiva tem pouco retorno social e econômico [...]. (GALVÃO, DI PIERRO, 2007, p.16).

As autoras, no decorrer do livro, enfatizam o respeito que se deve ter com os não alfabetizados. Nesse aspecto, Soares (1990) destaca que:

[...] É no quadro dessa ideologia, em que se insere o nosso país, que no significado da alfabetização ultrapassa de muito a mera aquisição de uma “técnica” – saber ler e escrever; a alfabetização é fundamentalmente um processo político através do qual grupos excluídos dos direitos sociais civis e políticos têm acesso a bens culturais que são sonegados e que são um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos, pela participação no poder e pela transformação social [...]. (SOARES, 1990, p.78).

Logo, as políticas públicas devem priorizar todos os cidadãos independentemente da idade. A alfabetização abre portas para a aprendizagem ao longo da vida. Se ela não possui poderes de transformação pessoal e social, sem ela, tampouco isso se concretizará. “Como conclusão provisória, é necessário reafirmar que letrar na perspectiva de escolarizar os jovens e adultos, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise político-crítica da realidade [...]” (MOURA, 2012, p.33).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma expressão das marcas sócio-históricas do País e ela não se explica nela mesma, ela é parte de um complexo do qual ela integra e é parte necessária. Sendo assim, a modalidade EJA traz elementos sócio-históricos marcantes. Ela sempre esteve ameaçada, mesmo com sua oferta precária. Essa oferta precária ainda está em permanente situação de risco, pois o cenário de pandemia e tragédia ético-política tornou tudo pior e mais grave, acentuando ainda mais as desigualdades e as exclusões com a pandemia da COVID-19.

Vale destacar que a pandemia trouxe muitos desafios para os educadores, por se tratar de um período no qual estes tiveram que se reinventar para suprir as carências educacionais agravadas pelos dois anos de crise sanitária. As consequências estão presentes até hoje: ausência de alunos, baixa frequência e aumento das dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita. As narrativas revelam essas consequências, ilustrando o quanto o período, devido ao contexto sociopolítico do país, ampliou as desigualdades de raça, gênero e classe social. Quem não possuía acesso às tecnologias, ficou parcialmente prejudicado/a, pois não tinha acesso à parte complementar das aulas, possuindo somente acesso às atividades escritas.

O acesso à escola, por parte das educandas, ao longo das suas narrativas, foi marcado por submissões, exclusões e proibições, características da sociedade patriarcal que as reduziu, por muito tempo, enquanto sujeitas sem direitos de acesso à educação. No curso da nossa história, se para as mulheres brancas isso foi um entrave, para as mulheres negras isso ainda foi muito pior, pois foram excluídas do processo educativo, limitadas a afazeres domésticos e reduzidas a espaços privados. Essa realidade perdurou e perdura de geração a geração.

Assim, concluímos, por meio dos dados obtidos, a importância desta pesquisa, pois foi possível constatar que as alunas esperam que a EJA lhes traga, no futuro, novas oportunidades e perspectivas para a vida. Por isso, é necessário que o governo crie políticas públicas que diminuam os problemas que permeiam as condições de vida e as práticas pedagógicas pertinentes a essa modalidade de ensino.

No tocante ao referencial teórico base para o desenvolvimento da presente dissertação, destacamos: Paulo Freire (1967, 1980, 1987, 1989, 1990, 1996, 2001), Magda Soares (1998, 2010, 2014), Tânia Maria de Melo Moura (2012), Nilma Lino Gomes (2011), Maria do Rosario Longo Mortatti (2009), Ana Maria Freire, Ana Maria de Oliveira Galvão, Maria Clara Di Pierro (2007), Lélia Gonzalez (2010), Helena Hirata (2014), Heleieth Saffioti (1979), bell hooks (2017), Ângela Davis (2016) e Boaventura de Sousa Santos (2020), os quais foram basilares para a análise das narrativas e depoimentos das educandas da EJA. Sob a égide do conhecimento

freiriano acerca da alfabetização, foram traçados os capítulos e os diálogos, sobretudo, com as autoras e autores em destaque. Ponto que foi fundamental para análise dos elementos que caracterizam as educandas da EJA em seus processos de alfabetização na perspectiva do letramento.

A dissertação teve como objetivo geral: analisar os fatores sociais e educacionais das histórias de mulheres na Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino de Simões Filho-BA e os impactos da pandemia, ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV). Esses processos de alfabetização, analisados no contexto da pandemia, mostraram o quanto ainda existem dificuldades em relação ao domínio mínimo da escrita e da leitura por parte das educandas. Elas elucidam que aprender a ler e a escrever de forma plena é o grande sonho idealizado pela esperança que a EJA trouxe para a vida delas.

Quanto aos objetivos específicos, podemos destacar que, no que diz respeito a: a) contextualizar o ensino remoto a partir das políticas públicas da EJA da rede municipal de Simões Filho, no que se refere à garantia da alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia – podemos relatar que a EJA, devido ao período político pelo qual o país atravessava, foi abordada de forma incipiente e sem considerar as reais necessidades dos educandos e educadores.

Desse modo, o exame dos documentos sobre o ensino no período da pandemia conduziu à análise de que o ensino remoto na EJA não considerou as especificidades da modalidade de educação de jovens e adultos, considerando que nem sequer o município se preocupou em ter uma orientação específica para EJA. O conjunto documental abarcou a EJA de forma indireta, o que anulou as possibilidades de melhor desenvolvimento de estratégias pedagógicas destinadas a esse período emergencial.

No que tange ao segundo objetivo específico: b) identificar o perfil das estudantes da EJA da rede municipal de Simões Filho-BA, considerando os recortes de gênero, raça e classe social e suas consequências no processo de alfabetização na perspectiva do letramento – concluímos que a EJA, na sua compreensão interseccional, tem cor, classe social e gênero. Foram seis mulheres adultas e idosas, negras e da classe trabalhadora desfavorecida que habitam a EJA. Foram elas que, na amostra, reafirmaram o que encontramos em alguns estudos de caso a respeito da caracterização do público da EJA, ou seja, um público no qual as mulheres negras e trabalhadoras dão sentido à necessidade de reavaliação das políticas de EJA. Assim, a EJA é procurada por mulheres que não tiveram acesso à educação no tempo dito “regular”, pois inúmeros motivos fizeram com que tais educandas não tivessem condições de estar no ambiente escolar no período considerado adequado e, conseqüentemente, isso interferiu no processo de

alfabetização na infância. Outras nem sequer iniciaram esse processo nessa fase e, ao longo dos anos, sentem a necessidade de alfabetizarem-se.

Agregar a interseccionalidade de gênero, raça, territorialidade, pandemia, dentre outras, incorporando a compreensão emancipatória de Freire como referência central na investigação, conduziu a reflexões para além do campo da EJA e da categoria de gênero. Nesse sentido, o trabalho situou-se como registro histórico do período da pandemia, uma vez que se propôs a estudar a realidade e os desafios vivenciados pelas mulheres em processo de alfabetização no município de Simões Filho (BA), considerando o contexto da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS CoV-19).

Partindo da convenção social de que a nossa sociedade carrega em sua história e atualidade inúmeras exclusões, de raça, gênero e classe social, a mulher já “sai” em desvantagem na corrida da vida e, diante disso, a sua caminhada pode ser ainda mais difícil – pensar o gênero na EJA é de suma importância para a compreensão da identidade das educandas que compõem a escola, a fim de evidenciar caminhos de superação das opressões às quais são submetidas cotidianamente em diferentes contextos sociais. A escola precisa pensar nas questões de gênero porque os saberes e experiências que as estudantes levam e compartilham em sala são atravessadas por representações e pressupostos do que é ser mulher, homem, mãe, pai, gay, lésbica, bissexual, transgênero, dentre outras identidades.

Quanto ao terceiro objetivo específico: c) conhecer as dificuldades vivenciadas pelas mulheres em processo de alfabetização, na perspectiva do letramento na EJA, no município de Simões Filho-BA, considerando o contexto da pandemia – notamos o quanto as dificuldades foram e são inúmeras, todavia, essas mulheres sempre mostraram o desejo de continuar a buscar o sonho de sair da “cegueira”, como uma delas intitulou o analfabetismo. Destaca-se a importância das redes de solidariedade formadas por outras mulheres, como filhas, netas, amigas, para o retorno e a permanência na escola, em diferentes momentos da vida, inclusive, no período mais complexo, como o da pandemia. Ler, nas palavras da educanda, é libertação, que coaduna com a proposta freireana que nos inspira e que em todo momento identificamos o quanto se encontra presente nas narrativas, mais propriamente das duas últimas educandas que participaram da segunda etapa da pesquisa.

No tocante à relação entre as articulações do processo de alfabetização, na perspectiva do letramento, e suas relações com gênero, destacamos a pandemia e o advento do ensino remoto como alternativas para alcançar as educandas da EJA, que relatam ter tido inúmeras dificuldades pelas quais passaram, desde o acesso às tecnologias até ao agravamento das dificuldades na leitura e na escrita.

A alfabetização, na perspectiva do “alfabetizar letrando”, possibilita aos alunos que, ao mesmo tempo em que aprendam sobre a escrita alfabética, ampliem suas experiências de letramento. Para isso, é preciso construir práticas de alfabetização que contemplem tanto a leitura e produção de textos, como atividades que permitam a aprendizagem do Sistema de escrita alfabética, estabelecendo a relação entre os conceitos alfabetização/ letramento. As estudantes precisam compreender a leitura de sentenças, por exemplo, para exercitarem reler o mundo e, como diria Freire, apropriando-se dos saberes e conhecimentos necessários para transformarem-se.

Já não é possível pensar em educação na EJA sem considerar a alfabetização na perspectiva do letramento. Dessa maneira, alfabetizar integra um conjunto de procedimentos e habilidades para a construção das competências em leitura e escrita. Com a instituição da EJA, o que ficou considerado como elemento de alfabetização do jovem e do adulto era a composição de saber ler e escrever um simples bilhete, no entanto, na atualidade, esses elementos modificaram e são considerados limitados, pois a prática social exige muito mais que a simples escrita. É preciso que as mulheres se apropriem da leitura e da escrita, compreendendo suas funções. O ato de somente alfabetizar foi ampliado, já que o próprio conceito não conseguiu agregar a palavra letramento.

Nesse sentido, reafirmamos o quanto, numa perspectiva crítica, a alfabetização é sinônimo de reflexão, argumentação, criticidade e politização. Isso por entender que a decisão, na idade adulta, pela inserção em um programa de alfabetização na modalidade Educação de Jovens e Adultos tende a responder a motivações pessoais de toda ordem, muitas vezes, derivadas de premências de trabalho, outra vez decorrentes de razões familiares e, não raro, fruto da necessidade dessas mulheres de serem e estarem no mundo de forma plena – alfabetizadas e aptas para lerem, compreenderem, interpretar e, a partir daí, livres para transformarem suas realidades, escolhendo com autonomia.

Como abordado na pesquisa, o ensino remoto na EJA foi período deflagrado pela crise sanitária e com iniciativas emergenciais e tardias para a educação. No contexto em que estávamos vivenciando, no qual os interesses do Chefe de Estado destoavam das reais necessidades da educação brasileira, falar de Educação de Jovens e Adultos é também trazer à tona o peso de uma sociedade capitalista, patriarcal e racista que exclui e discrimina. É falar de mulheres que tiveram dificuldade de acessar o letramento no ensino básico, o que nos inspira a sugerir: a) o desenvolvimento de atividades pedagógicas da EJA pautadas nos princípios freirianos, potencializando as especificidades da educação de jovens e adultos para tornar o processo de alfabetização, de fato, significativo e transformador; b) a reavaliação das políticas

de EJA, visando enfatizar que o Estado deve priorizar de fato a educação de todos os cidadãos, independentemente da idade; c) a formação de uma rede de pesquisadores, educadores e educandos para tornar os documentos do município direcionados à EJA mais condizentes com as realidades destacadas, em parte, na presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. [S.l.]: Agência IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/> Acesso em: 18 maio 2023.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2008.

AREND NETO, Hugo Carlos. **O que é o Patriarcado**. Significados: [S.l.], 2011. Disponível em: <https://www.significados.com.br/patriarcado/>. Acesso em: 18 maio 2023.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAHIA. **Pesquisa PNAD aponta melhoria de políticas educacionais do estado**. 2019. Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/pesquisa-pnad-aponta-melhoria-de-politicas-educacionais-do-estado>. Acesso em: 20 out. 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Política da Rede Estadual de Ensino da Bahia**. Salvador, BA: SEEB, 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Politica-da-EJA-2009.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino**. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2018. 468 p. 1.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Documento curricular referencial da Bahia. Bahia Salvador: Secretaria da Educação: jul. 2019.

BASTOS, Ludimila Côrrea. Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. 2011. **Mestrado** (Dissertação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro**: educação ao longo da vida. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> . Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Saraiva**. Brasília, 1881. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/> . Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Brasília: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Voto feminino foi conquistado depois de uma luta de 100 anos. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília-DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. **Diário Oficial do Executivo**, Brasília-DF: 11 dez. 2020, Seção 1, p. 52-55.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O ensino e a aprendizagem: os dois métodos. *In: Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. [2008]. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf . Acesso em: 18 set. 2021.

MOYSÉS, Lucia. **A Autoestima se constrói passo a passo**. [S.l]: Papyrus editora, 2001.

CORREIA, Daniel Martins; NASCIMENTO, Francis Lima. COVID-19, ensino remoto e a educação de jovens e adultos. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano III, v.6, n.17, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, [S.l], 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 out. 2020.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza *et al.* Educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia de Covid-19: cenários e dilemas em municípios baianos. **Encantar: educação, cultura e sociedade**, [S.l], v. 22, jan./dez. 2020. (Publicação contínua).

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

EIBEL, Kelem Daiane. **Desconstrução da cultura machista como pressuposto para efetivar a prevenção da violência contra a mulher: um olhar da rede de enfrentamento de Lajeado/RS**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2020. (Orientadora: Profa. Ms. Elisabete Cristina Barreto Müller).

FERREIRA, Maria da Conceição Alves; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v.11, n.20, p. 311-332, set./dez, 2015.

FIGUEIREDO, P. S. Reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista. **Periódicos UESB**, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br> . Acesso em: 05 jun. 2023.

FREIRE, Ana Maria. Notas finais de Pedagogia da Esperança. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In:* SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

GONZALEZ, Lélia; RATTS, Alex; RIOS, Flavia M (org.). **Retratos do Brasil Negro**. São Paulo: Summus; Selo Negro, 2010. 173 p.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 20, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/22900>. Acesso em: 20 out. 2020.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 237-256.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 out. 2020.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, 2007.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectiva decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 out. 2020.

IGNÁCIO, Julia. **O que é interseccionalidade?** [S.l.]: Politize, 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/> . Acesso em: 20 out. 2020.

INAF. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo, 2016.

IPEA. **Planilha do Atlas da Vulnerabilidade Social**. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/planilha>. Acesso em: 19 out. 2020.

JORNAL expresso. Agora, Região Metropolitana acerta as divisas entre municípios [S.l.], 2014.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Capítulo 4, p. 90 a 113). Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf> . Acesso em: 20 out. 2020.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Dossiê: Educação de jovens e adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas: Educ. rev.**, n. 29, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/MrnR5c4CZZCNn7WnxZwzM5D/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LEITE, Sérgio Antônio da S. Alfabetização e letramento na educação de adultos. *In*: LEITE, Sérgio Antônio da S. (org.). **Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Nélia Paula Rodrigues da. Reflexões sobre a alfabetização de adultos à luz dos Direitos Humanos. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, [S.l.], 2018, p.101-117.

MACEDO, Marcia dos S. Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, 2008.

MATOS, Izalto Junior Conceição *et al.* Políticas públicas nos diferentes espaços da educação social e EJA: inclusão em tempo de pandemia pesquisa em ação. *In*: COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2021. (Comunicações orais: Eixo 6 - Educação de Jovens e Adultos).

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. *In*: MOLL, Jaqueline. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORTATTI, M. R. L. A. “Querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2009: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 7(3), 17–51, 2019.

MOURA, Tânia Maria Melo de (org.). **A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**: dilemas atuais. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT’ANNA, Sita Mara L.; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão de mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogos**, Canoas, n. 23, 2013.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

PNAD. IBGE. **Analfabetismo funcional atinge 29% da população brasileira**. Brasília: IBGE, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JARAGUÁ DO SUL. **Analfabetismo funcional atinge 29% da população brasileira**. Jaraguá do Sul: Prefeitura, 2021.

RESENDE, Natália Silva; DE MELO, Patrícia Eliane. Diálogos sobre a escola em contexto de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 84-95, 2020.

RUAS, Thatiane Santos; GARÍGLIO, José Angelo. Relações de gênero em currículos dos cursos de Engenharia Elétrica e Mecânica de um Centro Federal de Educação Tecnológica de MG. *In*: QUIRINO, Raquel (org.). **Relações de trabalho, educação e gênero**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. [Petropolis]: Vozes, 1979.

SALES, S. C. F. S.; MELLO, R. R. de. Relação educação popular, escola pública e movimentos sociais. *In*: MAGALHÃES. L. D. R.; ALVES, A. E S.; CASEMIRO, A. P. B. S. (org.). **Lugares e sujeitos da Pesquisa em História, Educação e Cultura**. São Carlos/São Paulo: Editora Pedro e João, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Alemina, 2020.

SANTOS, Mirian Bastos do Carmo. **O uso do aplicativo whatsapp, no processo de Alfabetização e Multiletramento na EJA**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Salvador, 2018.

SANTOS, Edilon de Freitas dos. **Etnopesquisa crítica sobre identidade racial na educação de jovens e adultos**. Cachoeira, 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras, 2017.

SCOTT, Russell Parry. Monoparentalidade, analfabetismo e políticas de gênero e geração. *In*: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 14, 2004, Caxambú,. **Anais [...]**. Caxambú, 2004. Disponível em: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/download/1312/1276>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas – situando-nos enquanto mulheres negras. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, 1998.

SIMÕES FILHO. Secretaria de Educação (SEMED). Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução nº 08, de 11 de julho de 2017**. Simões Filho: Prefeitura Municipal, 2017.

SIMÕES FILHO. A Cidade. Disponível em: <http://simoefilho.ba.gov.br/a-cidade/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SIMÕES FILHO. Decreto 198/2020 de 30 de março de 2020. **Diário Oficial do Executivo**, Simões Filho, 30 mar. 2020, Ano 12, ed. n. 4682, p.8-9.

SIMÕES FILHO. Decreto nº 172/2020 de 16 de março de 2020. **Diário Oficial do Executivo**, Simões Filho, 16 mar. 2020, Ano 12, ed. n. 4672, p.3-7.

SIMÕES FILHO. Decreto nº 182/2020 de 23 de março de 2020. **Diário Oficial do Executivo**, Simões Filho, 23 mar. 2020, Ano 12, ed. n. 4677, p.2-4.

SIMÕES FILHO. Resolução da CME nº 4 de 16 de dezembro de 2020. **Diário Oficial do Executivo**, Simões Filho, 17 dez. 2020, Ano 12, Edição n. 4862, p. 102-107.

SIMÕES FILHO. Plano de regime especial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais na rede municipal de ensino de Simões Filho – BA. **Diário Oficial do Executivo**, Prefeitura Municipal de Simões Filho, BA, Ano 13, Edição n. 4943, 13 de abril de 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA Alcinéia de Souza. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos... **Periódicos UFSM**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Carla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 42, n.1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20116/pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

VIGANO, Samira de M. Maia; LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Mulheres, políticas, públicas e combate à violência de gênero. **Relações entre crime e gênero: um balanço**, São Paulo, p.1-18, v.38, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/Sy6nh8bjBhKTxpTgGmLhbtL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – OFÍCIO: À DIRETORIA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SIMÕES FILHO-BA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

UFBA FAGED

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Ana Paula Maia Espírito Santo, responsável pela direção da Escola Municipal Enoch Pimentel Tourinho estou ciente e autorizo o (a) pesquisadora Lucimara Alves de Araújo Silva a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: Mulheres e alfabetização: um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos no município de Simões Filho- Ba no contexto da pandemia.

Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 510/16, de estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem estar.

Simões Filho, 04 de novembro de 2022

Ana Paula Maia Espírito Santo

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Escola Municipal Enoch Pimentel Tourinho
Ana Paula Maia Espírito Santo
Aut. 0132821
Gestora

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA
Telefone: (71) 3283-7264
E-mail: pgedu@ufba.br
Endereço: Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Canela, Salvador-BA
CEP 40110-100

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

UFBA
FACED

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO



Prezada participante,

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa com a temática Mulheres e Alfabetização um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos no município de Simões Filho-Ba no contexto da pandemia, desenvolvido pela pesquisadora Lucimara Alves de Araújo Silva, discente do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da professora Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial. O objetivo central do estudo é analisar os processos de alfabetização de mulheres na Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino de Simões Filho-BA no contexto da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). O convite à sua participação se deve a você ser uma mulher estudante de Educação de Jovens e Adultos/as (EJA), matriculada em uma escola municipal de Simões Filho-BA.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela sua participação. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Rubrica da participante

Rubrica da pesquisadora

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA
Telefone: (71) 3283-7264 - E-mail: pgedu@ufba.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

UFBA FAGED

A sua participação consistirá em responder a uma breve entrevista com questões sociodemográficas e sobre o processo de alfabetização. A entrevista será gravada em áudio e terá enfoque sobre alguns aspectos da sua vida na escola e fora dela. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora e, e do questionário aproximadamente trinta minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco (05) anos, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Embora não tenha benefício direto com o estudo, os seus resultados ajudarão a compreender melhor as narrativas das mulheres adultas que se inserem na escola e que enfrentaram e enfrentam inúmeras exclusões no dia-a-dia. Deste modo, poderá contribuir para a produção de conhecimentos nessa área, como também para melhorar as políticas educacionais existentes para esse público.

Toda pesquisa envolve possíveis desconfortos e riscos como, por exemplo, o risco de constrangimento durante o questionário ou entrevista e/ou o risco de algum dano emocional. Caso isso ocorra, você poderá interromper a sua resposta no questionário e/ou entrevista, assim como retirar o seu consentimento do estudo a qualquer momento, sem precisar justificar. Além disso, caso algum momento da pesquisa provoque desconforto significativo, estresse ou mal-estar, você poderá procurar serviços que oferecem assistência psicológica gratuita, como o Serviço de Psicologia do Instituto de Psicologia da UFBA, que fica localizado na Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, cujo telefone para agendamento é (71) 3235-4589. Também poderá se dirigir ao CAPS – Simões Filho, que é um serviço do SUS que oferece atendimento psicológico ambulatorial para o seu bairro de residência. Ele está localizado na Praça 7 de Novembro, 359- Simões Filho – BA- CEP: 43700-000. Telefone de contato (71)3296-8300.

Rubrica da participante

Rubrica da pesquisadora

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA
Telefone: (71) 3283-7264 - E-mail: cedu@ufba.br



Você receberá da pesquisadora a entrevista transcrita para apreciação e para a escolha de um nome fictício que irá lhe representar. Os resultados da pesquisa serão divulgados através de palestras, além da emissão de relatório para a Secretaria Municipal da Educação de Simões Filho-BA, da publicação da Dissertação de Mestrado e elaboração e publicação de artigos científicos e/ou outros textos acadêmicos.

Caso persista alguma dúvida sobre os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa ou deseje se retirar dela, pode entrar em contato com a pesquisadora através do telefone (71) 988092387, e-mail lucimara_alves@yahoo.com.br e endereço Avenida Reitor Miguel Calmon, Faculdade de Educação da UFBA, s/n, Canela, CEP 40.110-100, Salvador-BA. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA, que fica localizado na Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71) 3283-6433, E-mail: cepips@ufba.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEP/IPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses das/os participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP): Telefone: (61) 3315-5878/ (61) 3315-5879, E-mail: conep@saude.gov.br.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas pela participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável na última página. Uma das vias deste termo

Rubrica da participante

Rubrica da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

UFBA
FACED

será fornecida à participante e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estado.



Lucimara Alves de Araújo Silva

Nome e Assinatura da Pesquisadora – (pesquisadora do campo)

Contato com a pesquisadora responsável:

Tel.: (71) 988092387

E-mail: lucimara_alves@yahoo.com.br

Salvador-BA, ____ de _____ de 2022.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura da participante da pesquisa)

Nome do participante:

Rubrica da participante

Rubrica da pesquisadora

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA - QUESTÕES EXMANENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Título do projeto: Mulheres e alfabetização: um estudo sobre a educação de jovens e adultos no município de Simões Filho-BA no contexto da pandemia

Pesquisadora responsável: Lucimara Alves de Araújo Silva

Demais pesquisadores: Prof^a. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial (Orientadora)

Instituição/Departamento: Universidade Federal da Bahia/ Faculdade de Educação

Local da coleta de dados: Escola Municipal Enock Pimentel Tourinho -Ilha de São João em Simões Filho, BA.

INTRODUÇÃO AO TÓPICO INICIAL DA ENTREVISTA

Figura 2 – Carolina Maria de Jesus



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0TkMOFAosfA>

O vídeo narra, de forma breve, a história de Carolina Maria de Jesus. Nascida em 1914 e de origem muito pobre, Carolina, estudou alguns anos numa escola paga pela patroa de sua mãe. Lá não havia outras meninas como ela. Pobre e negra ela sofreu muitos preconceitos. Nessa época, Carolina e sua mãe foram presas por estarem lendo na porta de casa. Elas foram acusadas de feitiçaria. Na juventude, Carolina foi trabalhadora rural, empregada doméstica e para sustentar seus três filhos catava papel e outros materiais para a reciclagem. Era mãe solteira, negra e pobre. Sofria múltiplos preconceitos. Por meio da escrita Carolina “desabafava”, registrando o seu cotidiano em cadernos e papéis que apanhava no lixo. Assim, ficou conhecida como uma das maiores escritoras da literatura brasileira, a partir, inicialmente,

do lançamento do seu livro por intermédio de um jornalista que fez uma reportagem sobre a vida na favela onde morava Carolina e seus filhos.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICO DA ENTREVISTADA

Idade _____ anos Estado civil: _____

Profissão: _____ Cor: () branca () parda
() amarela () preta

Tem filhos: _____

Se sim, quantos? _____ Raça: () branca () negra
() indígena () asiática

Com quem reside? () filhos () netos () esposo () sozinha (múltipla escolha)
() Outra(s) alternativa(s): _____

QUESTÕES EXMANENTES

BLOCO 1 – ANTES DA PANDEMIA

- 1 - Na infância qual foi a sua experiência na escola? Estudou nesse período?
- 2 - Na adolescência você frequentou a escola? Até que idade? Se não frequentou, lembra quais foram os motivos?
- 3 - Como ocorreu a sua decisão de retorno para a escola já na idade adulta? O que motivou?
- 4 - O que é a escola/EJA para você? Aconteceram mudanças na sua vida depois que voltou a estudar?

BLOCO 2 – DURANTE A PANDEMIA

- 5 - Durante a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus você enfrentou dificuldades para continuar os estudos?
- 6 - A pandemia dificultou a sua aprendizagem na EJA? Como ?
- 7 - A escola/ EJA ajudou você a enfrentar as dificuldades para estudar no período da pandemia?

8 - Você teve auxílio das pessoas da família para estudar no período da pandemia? O que levou você a continuar a estudar nesse período?

BLOCO 3 – NO RETORNO PRESENCIAL DAS AULAS

9 – Com o retorno presencial das aulas você permaneceu estudando na EJA? Continua? Caso não continue, o que a levou a interromper os estudos?

10 - O que motivou a você continuar estudando na EJA com o retorno presencial das aulas?

11 - Você enfrenta dificuldades para continuar hoje os estudos na EJA? Se sim, quais?

12 – Como você avalia seu aprendizado antes, depois e com o retorno presencial das aulas na EJA?

Salvador-BA, 01 de agosto de 2020.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Lucimara Alves de Araújo Silva	
Gilvanice Barbosa da Silva Musial	

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA
Telefone: (71) 3283-7264 - E-mail: pgedu@ufba.br
Endereço: Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Canela, Salvador-BA - CEP 40110-100

APÊNDICE D – ENTREVISTAS NARRATIVAS – TRANSCRIÇÕES DA ETAPA 1

GRAVAÇÃO 1 (09 min. e 43 segundos)

Lélia. Tenho 64 anos

Na infância qual foi a sua experiência na escola? Estudou nesse período? Resido na Ilha de S. João rua real, n. 270. Quando fui criança não fui pra escola. **Na adolescência você frequentou a escola? Até que idade?** Quando fui para a escola eu já era mãe. Pró minha vida é um pouco complicada. Minha idade que estou dando aqui não é minha idade. Meu filho mais velho tem 44 anos. Na verdade eu tive meu filho de 12 para 13 anos. **Como ocorreu a sua decisão de retorno para a escola já na idade adulta? O que motivou?** A necessidade. A dificuldade. Ou bem tomava conta de filhos ou estudava. Retornei a escola na idade adulta devido as dificuldades. Tive 6 filhos. **O que é a escola/EJA para você?** A escola pra mim é tudo. São muitas dificuldades quando a gente não sabe ler. Quando a gente não sabe ler é o mesmo que um cego olhando para a televisão. Não enxerga. Não vê nada. Eu sei pouco ainda mais o pouco que sei já dá para eu me engajar. É difícil quando agente não sabe. **Aconteceram mudanças na sua vida depois que voltou a estudar?** Com certeza: hoje as coisas já estão mais fáceis. As pessoas não zombam de mim. Mesma coisa quando eu não tinha registro. O povo dizia que eu não existia. Eu não tinha documento nenhum. Eu fui me registrar e a escrivam disse que eu não tinha 18 anos. Você é do top da minha sobrinha, que não tem nem 14 anos e como você já fez 18. Aí conheci umas meninas lá aí elas disseram fale com Adolfo. Adolfo é um vereador. Ele vai tirar seu registro. Ele perguntou o nome da minha mãe. Eu vejo chamar Francisca. E o seu? joselia. Ninguém tem um nome só. Então vou botar Lélia dos Santos. Eu não tive mãe. Quem me criou foi o mundo. Eu era assim se alguém olhasse atravessado para mim eu saia e ia dormir debaixo do pé de árvore. **Durante a pandemia você enfrentou dificuldades para continuar os estudos? Teve auxílio de professores da EJA e das pessoas da família?** Eu estava matriculada ano passado. Eu fazia online. As vezes eu enfrentava quando eu não sabia minha filha ou minha neta fazia. Eu ia pegar as atividade quando não vinha minha filha pegava. **A pandemia dificultou a sua aprendizagem na EJA? Como ?** Continua a mesma coisa. Eu fazia o que eu faço hoje. Só não vinha quando eu não podia mesmo. Eu cuido dos meus netos quando os pais estão trabalhando, mas na hora da minha escola é minha escola. Agora eu decidi é um objetivo que eu tenho na minha vida aprender a ler e a escrever. **A escola EJA ajudou a enfrentar as dificuldades?** Ajudou não... também não empatou porque tinha aula online. Como eu tô dizendo a minha filha e a minha neta me ensinava. **O que motivou a**

você a continuar estudando na EJA após a pandemia? Minha menina já tinha me matriculada aí eu não podia parar. Tinha que estudar. **Após a pandemia você permaneceu estudando na EJA?** Com certeza. O meu objetivo é apreender a ler e a escrever. Minha dificuldade é mais para escrever. Eu “como” muita letra. Leio com muita dificuldade, mas para escrever é mais difícil. **Como avalia seu aprendizado antes, depois e após a pandemia?** Antes eu estava estável. Sabia muito pouco. Teve uma vez que eu tava bem evoluída. Aí minha neta implicou de não vim. Aí em casa tinha eu acho que tinha 6 homens. A mãe dela morreu então eu que criava. Não tinha com quem deixar. Eu não confiei em deixar então tive que parar para cuidar dela. Tinha o pai dela, o meu marido, os tios e os vizinhos que só viviam lá então não confio. Hoje eu tô de boa. Nas horas vagas eu pego. Ela já tá adulta. Às vezes eu durmo por cima dos livros.

GRAVAÇÃO 2 (11 min. e 37 segundos)

Sueli - 38 anos.

Na infância qual foi a sua experiência na escola? Comecei a ir pro colégio eu tinha dez anos, mas eu não tinha registro. Meu pai não me registrou. Minha mãe tinha que ir buscar o registro dela lá em Feira de Santana. Aí depois que minha mãe me registrou. Ela demorou muito de me matricular. Os professores iam nas casas para as mães matricular seus filhos. Foi aí que minha mãe correu atrás. Eu só sou registrada pela minha mãe. **Na adolescência você frequentou a escola? Até que idade?** Eu estudei no Ieda até o quinto ano à noite. Tinha 17 anos já. Na infância repetia muito de ano. Foi porque eu tinha muito problema quando era pequena. Aí pró Rosalina disse ela não pode ficar todo ano repetindo a mesma série aí ela me passou sem saber ler e escrever. Ela me colocou no quinto ano sem saber ler e nem escrever. Quando ela me passou eu não sabia nada. Até para assinar meu nome eu tinha dificuldade. Aí ela disse a partir de hoje eu vou ajudar você. Abaixo de Deus agradeço a ela o que eu sei um pouquinho. Eu chorava. Abaixo de Deus agradeço a ela. Era uma dificuldade. Eu nem assinava meu nome. **Como ocorreu a sua decisão de retorno para a escola já na idade adulta?** O retorno a escola foi de muito incentivo. Eu tenho uma filha de 15 anos e uma de 6 anos. Voltei a estudar por incentivo para as minhas filhas. Eu sou o espelho das minhas filhas. Se eu não estudar como vou cobrar? Elas vão dizer porque a senhora parou? Por eu não vai? Hoje em dia quando eu voltei pro colégio não tenho dificuldade para mandar a mais velha pra escola. Eu trabalho com crianças e elas me vê mesmo cansada ir para a escola. **O que é a escola/EJA para você?** A escola pra mim abaixo de Deus é tudo. Sem nossos estudos agente não é nada. E hoje em dia

agente vê a dificuldade que agente passa sem nossos estudos. Se eu pensasse assim antes hoje em dia eu era formada. Pensasse mais de estudar. Eu parei de estudar e minha mãe não me cobrava e eu já tinha esses problema.. Era dessas mães vai se quiser se não quiser não vai. Larguei meus estudos por causa de namorado e minha mãe não pegava no meu pé. Me prejudicou por causa disso. **Aconteceram mudanças na sua vida depois que voltou a estudar?** Aconteceu porque hoje eu hoje em dia pego uma bíblia e consigo ler. Já sei ler um pouquinho a mais. Eu pegava um papel para ler e não sabia. Hoje eu sei um pouquinho. Eu paro para eu concentrar e consigo. **Durante a pandemia você enfrentou dificuldades para continuar os estudos?** Encontrei dificuldades porque online é mais difícil. Oh bem eu pegava no pé de Rute e depois ia pra pequenininha (minhas filhas) ou bem estudava. **A pandemia dificultou a sua aprendizagem na EJA?** Dificultou sim. As vezes eu nem fazia quem me ajudava era Mira. Eu dizia que ia desistir e ela dizia: não eu vou lhe ajudar [...] Eu trabalho com crianças pró: de manhã e de tarde com filhos dos outros. Então pra mim pra pra pegar um livro pra ler eu não tenho esse tempo. Tudo complicou mais pra mim. Criança, casa. Agente trabalha mais que um homem em casa. Um dia eu disse que não vinha mais para a escola com Mira. Ela não você tem que ir s não vai prejudicar mais você. Meu sonho é terminar meus estudos. Os estudos abaixo de Deus é tudo. Hoje em dia eu paro pra pensar nas minhas filhas. Porque eu não quero que minhas filhas passem o que eu passei. Porque se minha mãe pegasse no meu pé como eu pego no pé das minhas filhas eu não era assim. Tem muitas mães que querem que os filhos passem o que ela passou e eu não penso assim. Se eu tivesse uma pessoa para me incentivar hoje em dia eu não trabalhava para os outros. **A escola/ EJA ajudou você a enfrentar as dificuldades para estudar no período da pandemia?** Ajudou muito. Porque eu pensava será que eu vou pro Colégio... mas se agente deixar isso entrar não vai pra lugar nenhum. Agente fica com medo do Coronavírus porque ele circula. **Você teve auxílio das pessoas da família para estudar no período da pandemia?** Não só das minhas bençãos (filhas). Meu marido não me incentiva se depender dele eu não estudava. Ele quer que eu desista. Eu digo vou mesmo quem manda em mim sou eu. Só tenho Mira para me incentivar. **O que motivou a você continuar estudando na EJA após a pandemia?** O que me motiva é a vontade de aprender a ler. Meu sonho é aprender a ler como todo mundo lê. Eu não sei ler direito como todo mundo lê. Eu tiro nota baixa porque eu não sei ler direito. Tem coisas que se você sabe ler você sabe o que vai assinar e eu não sei ler. **Você enfrenta dificuldades para continuar hoje os estudos na EJA?** Minhas dificuldades são na leitura. Meu problema é só a leitura. **Como você avalia seu aprendizado antes, durante e após a pandemia?** Eu acho que agora tá melhor pra mim. Quando vocês tão aqui são melhores, que tá online... e era um celular

só pra eu, pra Rita e pra Raissa. Aí eu pensava mais em incentivar elas (filhas) e deixar o meu do lado... aí as vezes eu nem fazia. Minha intenção mesmo é aprender a ler. É o meu sonho.

GRAVAÇÃO 3 (08 min. e 39 segundos)

Carolina Maria – 40 anos

Na infância qual foi a sua experiência na escola? Eu cheguei a não estudar direito. Foi muito bulling. Eu nunca sai da segunda série então eu não continuava. Minha mãe não parava para conversar comigo. Minha mãe não acreditava em mim. Se eu parasse para conversar com ela... ela achava que o problema dela era maior. **Na adolescência você frequentou a escola?** Na adolescência estudei até 16 anos. EU ficava no máximo 6 meses na escola. **Como ocorreu a sua decisão de retorno para a escola já na idade adulta?** Vontade de conhecer mais as coisas. Muita gente cobrando estudo para trabalhar. Aí eu foquei nisso aí. **Aconteceram mudanças na sua vida depois que voltou a estudar?** Acho que não. Percebo diferenças. Eu me arrependo de muito tempo perdido. A única mudança foi a vontade de estudar. **Durante a pandemia você enfrentou dificuldades para continuar os estudos?** Nessa fase eu não estava estudando comecei depois da pandemia. No período da pandemia eu estava muito preocupada. **O que motivou a você a estudar após a pandemia?** Estudo e permaneço com muita sede para tenta trabalhar em uma área que pegue uma pessoa que teve estudos. **Você enfrenta dificuldades para continuar hoje os estudos na EJA?** Eu enfrento muitas dificuldades já que até hoje eu parei na 2ª série. É dificuldade para continuar. São palavras muito difíceis que eu não sei. **Como você avalia seu aprendizado antes, durante e depois da pandemia?** Antes não era bom. Durante piorou. E hoje estou tentando... acho que seria bom um ônibus para trazer pra escola.

GRAVAÇÃO 4 (06 min. e 51 segundos)

Bell – 42 anos – casada e sem filhos

Na infância qual foi a sua experiência na escola? Estudei no colégio particular. Depois que meus pais se separaram não quis mais saber de colégio. Eles se separaram... Cada filho foi para um lado e eu fiquei sem a presença do pai e da mãe. **Na adolescência você frequentou a escola?** Estudei até os 15 anos. **Como ocorreu a sua decisão de retorno para a escola já na idade adulta?** Foi minha sobrinha de 7 anos que me motivou a retornar os estudos. Ela pediu ajuda e eu não sabia. Fiquei muito triste de não saber. Aí voltei. No tempo da pandemia fiquei estudando online, mas foi gratificante. **Aconteceram mudanças na sua vida depois que**

voltou a estudar? Muitas coisas que eu esqueci voltei a lembrar e isso me trouxe mais vontade e expectativa de continuar a estudar. **Durante a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus você enfrentou dificuldades para continuar os estudos?** Enfrentei muitas dificuldades. No presencial é bem diferente. A explicação pode voltar de novo se agente não entende. **A pandemia dificultou a sua aprendizagem na EJA?** Foi dificultoso por não ter alguém para indicar pesquisas e explicar. O distanciamento social foi uma dificuldade. Eu sendo obesa também me isolei completamente. Não queria contato com ninguém. **A escola/ EJA ajudou você a enfrentar as dificuldades para estudar no período da pandemia?** Neutra. **Você teve auxílio das pessoas da família para estudar no período da pandemia?** Minha irmã, sobrinha e mais ou menos meu marido. **O que levou você a continuar a estudar nesse período?** O aprendizado me levou a continuar apesar das dificuldades. O meu desempenho me motiva a continuar. **O que motivou a você continuar estudando na EJA após a pandemia?** Eu tenho um pouquinho de dificuldade nas coisas, mas isso não é empecilho não. **Como você avalia seu aprendizado antes, durante e depois da pandemia?** Presencial está sendo 10. Agente está aprendendo. Durante a pandemia tive muita dificuldade.

GRAVAÇÃO 5 (06 min. e 55 segundos)

Nilma - 58 anos.

Moro em Simões filho. Resido na Ilha de São João e sou líder da gang. **Na infância qual foi a sua experiência na escola?** Estudava em colégio de fleira... ESTUDEI NÃO... ME BOTARAM LÁ. Eu era interna no Nossa Senhora do Salete. Eu fiquei lá do pré a 4ª série, mas também não aprendi nada porque eu pulava o muro e ia para a Avenida Sete. **Na adolescência você frequentou a escola?** Frequentei até os 14 anos porque só ia pra escola pra namorar e bater nos outro. **Como ocorreu a sua decisão de retorno para a escola já na idade adulta?** Retornei tem um ano. Voltei por causa de minha filha... porque ela disse: “mãe eu vou fazer faculdade e você não vai terminar o ginásio?” **Aconteceram mudanças na sua vida depois que voltou a estudar?** Sim. Muitas portas se abriram e eu garanto que vai se abrir mais ainda. **O que é a escola/EJA para você?** Uma lição de vida. Sem a escola agente não é nada. Só quando agente chega numa certa idade que agente vê o tempo que agente perdeu. **Durante a pandemia você enfrentou dificuldades para continuar os estudos?** Não porque agente teve aula online. Não tive dificuldade porque agente estudava em casa. Quem não tinha computador usava celular. Uma vez ou outra fazia videochamada. Agente só veio mesmo conhecer os professores depois da pandemia. **A pandemia dificultou a sua aprendizagem na EJA?** Não.

Muito pelo contrário. Foi no trabalho que teve entre vídeo aulas, entrevistas, aula remota. Foi melhor do que agora. Porque muitas vezes agente tá na sala de aula e os alunos não deixa agente ouvir e prestar atenção ... e na vídeo aula você tá sozinha dentro de casa. Aí você tem mais capacidade de ouvir e entender. Eu não saia. Só ficava dentro de casa. Do mercado pra a padaria. E assim ficava. Raramente ia na rua. **A escola/ EJA ajudou você a enfrentar as dificuldades para estudar no período da pandemia?** A Escola ajudou muito. Se hoje eu sei pouca coisa foi por causa do período do distanciamento que agente fez pelo celular e agora a continuidade nas aulas presenciais. **Você teve auxílio das pessoas da família para estudar no período da pandemia?** Não. Minha menina também estudava online. Eu ficava no meu quarto. Ela no dela. **O que levou você a continuar a estudar nesse período?** Minha filha e os professores [...] Só tenho um menino e uma menina. **Após a pandemia você permaneceu estudando na EJA?** Sim. O que me motivou foi os professores. A sinceridade dos professores. Não todos entre aspas... e o propósito e o objetivo que eu disse a minha filha que eu ia terminar o ginásio em prós dela... agente tem que ser sincera. **Você enfrenta dificuldades para continuar hoje os estudos na EJA?** Não. Porque só entra em dificuldade quem não gosta de estudar porque a tecnologia tá aí. Livros hoje em dia tá no canto... você vai no celular... você bota um nome na pesquisa... você acha tudo que tem no livro... então não há dificuldade de estudos. Só não estuda quem não quiser. **Como você avalia seu aprendizado antes, durante e depois da pandemia?** Eu tive mais aproveitam depois da pandemia e tô tendo a continuidade agora porque antes eu não queria nada... Ah vai passar dever... depois eu faço e hoje não ... eu chego em casa e de uma aula pra outra já tô respondendo o que ela passou. Depois da pandemia pra mim foi melhor que antes da pandemia.

GRAVAÇÃO 6 (09 min. e 03 segundos)

Angela – 55 anos

Na infância qual foi a sua experiência na escola? Comecei no primeiro ano. Fui até a 5ª série. Foi bom. Aprendi muitas coisas. Fiz muita amizade. Fui uma aluna muito exemplar. Estudei até onde deu para estudar porque depois que eu sai da 4ª série eu estudei em escola particular em Paripe. Era a mesma farda eu usar de manhã e o outro irmão de tarde... e assim naquele tempo minha mãe não tinha condições e meu padrasto era muito rígido. Tudo ele falava e brigava com minha mãe por causa da gente... aí eu parei fiquei um tempo sem estudar. Depois eu casei tive meus filhos. Voltei a estudar de novo à noite no Enock. Parei de novo com criança pequena. Voltei de novo a estudar e não deu. Quando é agora essa oportunidade de novo porque

nunca é tarde. Vou até o fim. **Na adolescência você frequentou a escola?** Não lembro, mas estudei até 08 anos. Parei de estudar para cuidar dos meus irmãos. Minha mãe era lavadeira. Não tinha condições. A escola era particular e agente não era filho dele. Meu padrasto brigava com ela. Parei... Hoje eu passei para meus filhos: a menina se formou. O menino tá na oitava série. O caçula está no 2º. **Como ocorreu a sua decisão de retorno para a escola já na idade adulta?** Vi os pessoal falando na televisão de pessoas com 80 e poucos anos na televisão que voltou a estudar. Uma senhora de 102 anos falou que voltou a estudar porque pegou muita informação errada porque não sabia ler... A senhora de 102 anos falou “Estudar nunca é tarde. Não tenha vergonha” ... com isso decidi estudar. **O que é a escola/EJA para você?** Muita coisa. O significado que agente vai apreendendo a cada momento com os professores, funcionários, com os amigos, com o diretor e assim por diante... **Aconteceram mudanças na sua vida depois que voltou a estudar?** Aconteceram. Tem coisa que eu esqueci e hoje em dia pude aprender cada dia mais... Tô apreendendo ... Tô gostando menina e não é que estou apreendendo e estou gostando. **Durante a pandemia você enfrentou dificuldades para continuar os estudos?** Nós tivemos dificuldade com essa epidemia, ficando em casa e com medo de voltar a estudar e repetir tudo de novo... Todo mundo sofreu. Eu disse: meu Deus será que isso não vai acabar. Agora eu tenho fé em Deus que a gente vai em frente. Não vai ter parada não. **A pandemia dificultou a sua aprendizagem na EJA?** Dificultou um pouquinho, mas tá dando para levar. Quando começou foi em fevereiro... não consegui pegar as atividades, mas antes de abril consegui pegar as atividades. As dificuldades vinhas : cuidar de casa, de marido, filho... Tinha que vender umas coisinhas mas deu par superar. Agente estudava em casa e trazia pra cá de novo... Quando eu não podia pegar mandava alguém. **A escola/ EJA ajudou você a enfrentar as dificuldades para estudar no período da pandemia?** [ouviu a questão e ficou em silêncio] . **Você teve auxílio das pessoas da família para estudar no período da pandemia?** Não... Não tive auxílio. Como eu tô dizeno... Parei aí decidi eu vou estudar ... é pertinho... não precisa pagar transporte nem nada... então decidi: vou estudar. Todo mundo me deu apoio: filho deu apoio e disse “mãe é bom”. Marido ficou falando... “DISSE VÁ VÁ”. Eu tenho três filho. O mais novo tem 24... Minha menina é professora. O mais velho tem 35 anos e parou na oitava série e eu falo tem que voltar a estudar... mas... **Após a pandemia você permaneceu estudando na EJA?** Continuei estudando... Não vou parar não... Continuo... **O que motivou a você continuar estudando na EJA após a pandemia?** Me motivou as amizade, as conversa, o diretor... Aprendi muita coisa... Eu gosto. **Você enfrenta dificuldades para continuar hoje os estudos na EJA?** Muitas coisas atrapalham... a chuva... atrasos. Muitas coisas acontecem. **Como você avalia seu aprendizado antes, durante e depois da**

pandemia? Antes eu não sabia de nada mesmo... Não estudava... Depois me interessei e agora aprendi muita coisa... Já sabia escrever mas esqueci muita coisa...

APÊNDICE E – ENTREVISTAS NARRATIVAS – TRANSCRIÇÕES DA ETAPA 2

Educanda A

Lélia - 64 anos

Gravação 01(22 min e 48 segundos)

Boa noite dona Lélia me fale um pouco sobre a senhora: boa noite pró meu nome é Lélia. Tenho 64 anos. Moro na rua real. Lá na pista e vim pra aqui com 5 filho. O mais velho tinha 8 anos era que tomava conta do menor e aí sucessivamente. Na minha infância meu pai morreu logo depois que eu nasci. Depois minha mãe arranhou outro marido ele não quis a gente ela saiu dando por isso eu não conheci minhas irmãs. Aí fiquei morando com ela porque ela deu as maiores. Aí as irmãs dela vendo que eu não comia quando o marido dela estava em casa. Ela tinha que ir pra roça fazer farinha enterrar a farinha em uma lata de leite ninho para quando ele não tivesse em casa fazer uma papa para mim de água sal... aí o povo vendo isso falou com a minha irmã mais velha...aí ela disse: “- eu já moro na casa dos outros como é que eu vou trazer Lélia” ... aí falaram com minha tia aí minha tia disse... “- é eu vou fazer o que é o meu sangue...” aí ela me tomou e eu fiquei lá por um tempo. Depois o marido de minha tia ficou doente teve de ir para Salvador pra se operar que ele era surdo pra ver se tinha jeito aí me mandaram pra casa de mãe...aí eu fiquei lá... ela tinha um marido que eu tenho no meu subconsciente que ele abusava de mim. Ele me levava pro mato e quando eu não queria ir mainha ainda brigava comigo... e quando eu fazia xixi ardia... e ele tirava minha roupa... Isso aí eu nunca contei ninguém: a primeira vez que eu tô falando. Eu já estava maiorzinha e nisso minha tia voltou eu voltei de novo. A cunhada de minha tia morava em Pojuca aí queria uma menina pra brincar com os sobrinhos dela... Aí perguntou se minha tia me dava? Minha tia disse: “- Se ela quiser ir ela vai”. Aí eu tinha medo. A primeira vez a minha roupa foi e eu não fui e depois eu fui. Aí depois quando eu fui morar lá em Pojuca que eu não vi mais minha mãe. Minha irmã trouxe ela pra Salvador e eu não vi mais nem minha mãe e nem minhas irmãs. Quando eu conheci mãe eu já era mãe de dois filhos...Aí minha tia mandou dizer se eu quisesse conhecer mãe que eu fosse lá na casa da fazenda dela que ela estava lá... Aí eu fui mais minha sogra... Quando eu cheguei lá... mãe estava lá! Mãe nem me conheceu! Aí minha tia disse: “- Chica quem é essa” e ela disse “- Sei lá nunca vi essa mulher mais gorda”. Aí eu fiquei lá que até hoje eu esperava receber um abraço dela... eu não recebi. Como uma vez eu fui para algum lugar e aquela palestra caiu para mim. Foi para mim para mim... Caiu para mim também! Eu estava na cozinha, mas a gente da cozinha ouvia a palestra. “- Você esperou um abraço da sua mãe e ela não lhe deu porquê você não deu?” E aí sucessivamente... eu conheci o pai dos meus filhos, minha sogra e aí eu fui

vivendo. Ele veio trabalhar aqui em Salvador e eu não queria vir: aí o padrinho do meu filho disse: “-Eu fui pra lá e eu arranjei outra família. É melhor a senhora ir.” Aí eu vim. Aí depois tive mais dois filhos por aqui. A gente se separou porque ele arranjou outra e aí eu não aceitava ficar seno a outra. A outra era virgem. Ele casou. Tinha família aí ele teve que casar. Eu não tinha família.... Eu liguei para minha cunhada, ela disse “ele chegou de caminhão pegou tudo... eu só consegui pegar um balde com umas fraldas e algumas roupas dos meninos.” Aí ela disse: “não saia fique ai...” O marido dela tinha carro...ela veio me buscar pra casa dela. Eu fiquei morando na casa dela uns três meses. Ele apareceu. Eu fiquei sem dizer onde eu estava. Depois ele conseguiu descobrir onde eu estava... conseguiu um apartamento aqui na Ilha no sobrado 14: o Emerson era o síndico de lá. Morei aqui na ilha 5 anos no sobrado 14 no apartamento 003. Eu era muito, muito pobre mesmo... tinha que comprar as coisas para o condomínio e dentro de casa eu não tinha uma lâmpada. Eu não deixava ninguém perceber o que eu passava com meus filhos. O mais velho desmaiou na escola e a pro chamou e perguntou a mim: “ele comeu”... eu disse: não eu e ele não... a gente deixa pra os menores. Depois eu conheci uma família aqui na ilha mesmo... eu fiquei trabalhando com dona Raquel... Todo dia ela me chamava para tomar café: “vem Josefa tomar café” eu dizia: eu não! Eu já tomei café. No terceiro dia ela disse: “você não tomou café! Você chegou aqui muito cedo” aí eu falei com ela: olha dona Raquel não adianta tomar café aqui, sabendo que meus filhos estão em casa com fome. A partir daquele dia ela fazia uma panela de louça grande pra eu ir almoçar com meus filhos. Aí pronto foi uma pessoa que me ajudou e até hoje me ajuda. Hoje ela não mora mais aqui! Mora em Brotas, mas mesmo assim nessa pandemia ela me ajudou. Essa casa mesmo abaixo de Deus foi ela e o marido que conseguiu pra mim... e aí eu estudava... parava... Aquele lado que eu moro ali não tem casa nenhuma! Meus filhos eram pequenos e eu tinha uma filha mulher aí eu tinha medo de deixá-lo só e acontecer o que aconteceu comigo! Aí eu estudava quando tinha alguém para olhar eles: eu vinha para escola. Quando não tinha eu ficava! Aí foi indo... foi indo... Nesse pouco depois quando começou o EJA eu comecei a estudar... Eles já estavam grandes e eu estava com minha neta que a mãe tinha morrido e eu fiquei tomando conta dela e ela só tinha a gente. Tinha dois irmãos em Aratu mas não eram chegados, então eu achava que a responsabilidade era toda minha... aí eu peguei ela pra criar e ia com ela todo em todo lugar que eu ia. Eu levava pra as missas... pra os encontros... Tinha lugar que diziam que não podia levar a criança, então eu dizia: eu também não vou poder ir. Só posso ir com ela! Ela não bagunçava. A minha neta ela ganhou um prêmio de melhor comportamento. Ganhou dos adultos quando foi para um evento da igreja. Hoje ela tá com 18 anos! Aí que eu estou vivendo, estudando! Começou a epidemia aí eu comecei a estudar online, pois coisa eu sabia... coisa eu não sabia...

Minha menina me ensinava. Minha neta me ensinava e hoje eu estou me achando uma pessoa mais... uma cidadã. Hoje eu não sei muito... Não sei o que vou fazer paro ano, mas Deus assim como ele me trouxe aqui. Ele vai me levar adiante. **Fale um pouco dessa afirmação: “quem me criou foi o mundo!”** Como eu estou dizendo a senhora quando eu fui para Pojuca e minha madrinha ficava me batendo que eu saí de lá e dormi numa touceira de bananeira que era o que eu tinha mais medo... e daí para cá nada me meteu mais medo. Se me olhasse atravessado eu ia embora. Eu caia no mundo. Lá em minha madrinha mesmo... ela me batia do nada... o povo dizia que era ciúme que ela tinha do marido. O marido dela viu que ela me batia e me xingava e ele disse: “mulher se você acha que a Jô já não serve mais manda ela embora se você não tiver coragem porque foi você que criou eu mando!” Eu disse não seu Gusmão. Não precisa o senhor me mandar não! Eu vou! Era 9 horas da noite! Ela disse: “ela vai para onde que ela não sabe fazer nada. Ela vai voltar aqui nem que seja para pedir um ovo! Até hoje eu não voltei. Lá nessa época eu tinha 12 pra uns 13 anos. Foi aí que eu estava correndo atrás para tirar meu registro... Aí ninguém queria mexer com juizado de menores. Não me botaram na escola porque eu não tinha registro... aí quando foi uma vez... eu não comia... aí falaram aquele palavrão: “tem que botar essa ‘engraça’ na escola se não ela vai morrer aqui e vai ficar complicado para a gente” Aí me botaram no Mobral. Foi o último ano do Mobral. Por causa de amizade me botaram sem registro. Foi quando eu aprendi a fazer meu nome na primeira semana que eu cheguei lá no Mobral. Eu entrava saia... Entrava saia... Aí eu cheguei aqui hoje! **E seu nome Lélia?** eu tentei me registrar, mas a moça do cartório viu que eu não tinha 18 anos e não deixou. Ela disse: “você sozinha não se registra!” Aí as meninas me disseram: “procura o vereador que por causa da política ele te registra.” Aí eu procurei Adolfo e disse a ele: se você tirar meu registro... eu e minhas colega vota pra você! Aí ele me perguntou: “como é seu nome?” eu disse: o povo me chama de Lélia. “E o nome de sua mãe?” o povo diz que é Francisca. Aí ele anotou lá: Lélia. E perguntou: e o sobrenome? Não tem sobrenome não. Aí ele disse: “ninguém fica sem sobrenome... todo mundo tem um sobrenome. Aí ele botou dos Santos. É tanto que quando eu conheci minha mãe vi que ela não tinha nada a ver comigo. Ela era Francisca Maria de Jesus e no meu registro está Francisca dos Santos. Ela quando eu encontrei com as minhas irmãs queria que eu mexesse no meu registro, mas eu não mexi por causa dos meus filhos... é um protocolo... meus filhos já registrados. Aí eu disse a ela: eu vivi assim vou morrer assim! **Relate um pouco sobre o que a senhora disse: “hoje as pessoas já não zombam de mim!”** Na família do meu marido ninguém gostava de mim porque eu era preta e ele branco. Aí eu sofri muito... Sofri muito... Me chamavam de urubu, fumo melado... era tanto nome que me botaram que hoje eu nem lembro mais! **O que foi o período da pandemia em relação à leitura e escrita para a**

senhora? Foi uma época que eu me desenvolvi, tirando a época que eu ia com a minha neta e minha neta desistiu do nada e eu não sabia o que estava acontecendo. Dentro de casa tinha cinco homem aí eu não deixava ela com ninguém. Ela ia pra escola comigo... Aí eu estava desenvolvendo como hoje eu estou. Eu gaguejo, mas eu leio... eu escrevo errado, mas eu já escrevo e antes eu não fazia nada disso. **A senhora estudou no período da pandemia? Como foi a experiência? E o seu desempenho?** Estudei online. Tive ajuda de minha filha e da minha neta. Todos os meus filhos são formados uns é mais... outros a menos... um é advogado... o outro engenheiro... a outra professora, mas de faculdade também! o outro é de logística. Tem dois que é de logística, mas pela faculdade! **Me conte um pouco sobre a sua expectativa de aprender a ler e escrever!** É o meu sonho aprender a ler e escrever corretamente... eu chegar em qualquer lugar e pegar um papel e ler meu sonho. E também aprender a dirigir... um dia eu aprendo. Ainda aprendo! **Fale um pouco da fase que a senhora estava se sentindo mais desenvolvida em relação aos estudos!** Nessa fase tive que parar, antes da pandemia, pra ficar com a minha neta porque ela não queria mais vir para escola comigo. Nessa fase eu estava mais desenvolvida! **Como é estudar depois de adulta?** É difícil porque eu acho que quando eu era criança se eu tivesse estudado eu tinha pegado as coisas com mais rapidez. Aí a gente é adulta tem mais preocupação. Eu tinha um filho que tinha um trauma que teve no primeiro dia de aula dele. Andei.. andei pra ele desarnar. Levei ele pra vários médicos. Ele fazia tudo nas calças na escola. Tinha medo de ir perguntar as coisas a professora. Eu fiz de tudo para ele estudar e não ser como eu. **Como está a aprendizagem da senhora após a pandemia?** Agora está sendo melhor. Dá pra ver as dúvidas com as professoras! Estou ótima e não me vejo fora da sala de aula! Minhas filhas me ensinam. Às vezes quer fazer minha atividade! Eu peço que não ... que vá ditando... que eu sei escrever! Eu só boto umas letras a mais ou menos e hoje não me vejo fora da sala de aula! Não sei como será o ano, mas mesmo com minhas dificuldades... eu não vou desistir! **Muito obrigada, D. Lélia!**

Educanda C

Carolina Maria - 40 anos

Gravação 02 (16 min e 43 segundos)

Boa noite, Carolina Maria me fale sobre você: Meu nome é Carolina Maria. Tenho 40 anos. Tenho 6 filhos. Minha infância não foi muito boa porque minha mãe me deu para uma senhora de 70 anos quando tinha 4 anos. Fui morar com essa senhora daí então passei um tempo sem minha mãe... 4 anos é muito tempo... aí ela me botou na escola quando eu tinha 5 anos ela me botou na escola, mas aí eu não me concentrava muito na escola porque eu sentia muita falta da minha mãe e ela não tinha como ligar. Nesse tempo não tinha celular... não sabia fazer cartas... aí eu ficava sem ver a minha mãe né. Apanhava muito dessa senhora. Apanhava na escola também... a professora por incrível que pareça me batia também. Daí se passaram 4 anos. Minha mãe resolveu me buscar e aí antes disso ela tinha dado também minhas irmãs cada uma foi para um lado e aí quando ela resolveu pegar ela pegou cada uma um pouquinho. Tinha uma também no orfanato que ela também foi buscar e aí quando eu pensei que minha vida ia melhorar... não melhorou nada porque essa de 12 anos estava muito revoltada e batia muito na gente também. MUITO... BATIA MUITO... Minha mãe trabalhava... não podia ficar com a gente... o meu irmão mais velho hoje, ele tem 47 anos... ele tomava conta da gente, mas aí quando ele tinha que sair pra fazer uns bicos... era nesse momento que a minha irmã mais velha batia muito na gente... chegava e escorrer água de arroz quente na cabeça da gente... por conta de muita revolta. Hoje eu entendo que ela estava revoltada. Antes eu não entendia porque ela fazia isso e fora as outras coisas né ... que ela fazia por perversidade. Cresci achando né que ela ia dar a gente de novo, mas graças a Deus ela botou a gente na escola aí que começou o *bullying* com a gente. Era um menino... uma pessoa só... mas era como se fosse muita gente. Entendeu? Eu me sentia como se fosse muita gente eu não tinha paciência por onde andava na escola... eu achava que todas as pessoas achavam o que esse menino achava... e aí eu não tinha mais paz. Não tinha também o prazer de estudar na escola... Minha mãe também não ligava muito... E aí ela dizia para eu ir para escola... Eu não falava nada para ela porque ela não acreditava. Ela achava que estava mentindo e que o menino não estava mexendo com a gente. Eu não queria sempre estar passando por essa situação falava com a diretora, mas a diretora tinha que dar conta de tanto menino que não ia ligar só para mim. Eu peguei saí da escola... Aí tive dificuldade porque quando eu voltei pra escola já tinha filho já. O marido era ciumento... às vezes ficava impedindo de ir para escola, dizendo que eu estava querendo ir pra escola pra outras coisas que eles ficam pensando né... psicose... Chegou a me tirar da escola por conta de muito ciúme e aí mais uma

vez não saí da segunda série. Depois eu voltei pra escola de novo, conversando muito com ele... voltei pra escola de novo, mas ele fingiu que entendeu no começo... depois ele começou de novo a sessão de ciúme pra me prejudicar ... pra eu não ir pra escola... Aí eu saí de novo. Depois teve aquele projeto que saiu aí... que era ProJovem... aí eu tentei também fazer o ProJovem, mas infelizmente não deu certo por conta dele de novo por causa de ciúme... e ele, sempre, sabe? Também ME BATIA MUITO e eu também não tinha prazer de fazer nada... Aí eu achei: ah vou me acabar logo... deixar as coisas acontecer... vou me acabar logo. Já não estava me sentindo eu. Estava vegetando no caso, né? Ele era muito possessivo... bebia muito... usava drogas... e era difícil porque eu não sabia o horário que eu ia apanhar ...não tinha sono porque eu ficava esperando, né... Vou esperar meu marido chegar porque [pensava] hoje eu vou apanhar, né... Não queria apanhar dormindo! E aí com ele eu tive 6 filhos com ele porque eu já não ligava mais para mim. Não ligava pra cuidar: tipo... poxa eu vou tomar remédio também ele dizia que: “eu não queria... que eu estava tomando remédio para não engravidar dele!” Então eu tinha que engravidar dele e não era para tomar remédio! Também não podia usar camisinha porque ele dizia isso: “- que eu estava evitando o filho dele: “- quer ficar bonita pra que?” Sabe? Era muito constrangedor! Era demais... então eu achei que minha vida já tinha terminado ali e aí... aí depois... depois ele faleceu. Foi quase na mesma época desse negócio... desse vírus... Foi quase nesse momento aí que ele faleceu... Aí eu tive um pouco de paz! Eu nem ligava mais. Achava que ele era dono da minha vida, sabe? Eu cheguei a dar queixa duas vezes... na delegacia da mulher... mas retirava a queixa por pena... por ele dizer que não ia fazer mais. “- Ah não vou fazer mais não” Mas depois quando eu tirava a queixa ele fazia tudo de novo. Aí eu peguei... eu não vou nem mais me preocupar mais... aí eu comecei a pedir a Deus né... porque ele era o dono das providências, né! E eu creio que eu não vou dizer que Ele que tirou a vida dele, né! Mas ele fez com que um jeito para eu ter paz hoje. E hoje eu digo que eu tenho paz em relação ao marido, entendeu! Hoje eu não deixo mais marido chegar perto de mim e querer me dar um grito porque se ele me der um grito eu já sei o que ele vai querer, né? Não deixo homem nenhum me dar um grito! Tenho meus 6 filhos não me arrependo hoje. Eu amo meus filhos. Faço de tudo pra dar comida a meus filhos e é isso. O menor tem 4 anos. Muito carinhoso ele. O mais velho ele tem 18. Não mora comigo porque foi trabalhar longe, mas se não tivesse trabalhando hoje estava todos aí comigo. Nunca dei meus filhos. Nunca dei por ter dificuldade financeira. Já passei muita dificuldade. Passo ainda, mas eu sou alegre. Hoje eu sou alegre...Sou alegre porque hoje eu não tenho um marido que me bate! Não tenho uma mãe que distribui os filhos. Então: hoje eu sou feliz porque eu não tenho marido e não tenho mais nenhum tipo de dificuldade! Hoje eu estudo com a maior alegria. Certo que tá um pouco tarde, né, mais nunca

é tarde né pra a gente conseguir. E aí Deus tem me a ajudado, né. Vivo sozinha né. Hoje não tenho marido. Aí vivi, né! Faço um bico aqui... um bico ali, mas meus filhos não ficam com fome. É isso aí! [Fez silêncio]. **Carolina Maria, me conte, como era o bullying na escola?** O bullying era de um menino só, mas ele fazia e ele mexia lá no meu... sabe? Ele mexeu lá dentro da minha consciência... que até eu acreditava naquilo que ele dizia que eu “parecia um boneco de terror! Dá para fazer um filme de terror... é tão feia que dá para fazer um filme de terror...” Dava risada chamava me chamava Chuck... Não, não era Chuck, não. Me chamava de boneco assassino, alguma coisa. Eu não me lembro. Era a aula toda me chamando assim e a professora simplesmente nem ligava! Ela nem ligava. Não sei porque? Sei lá. Acho que estava acostumada com ele fazendo esse tipo de coisa. Ela nem ligava!!! **E o que te motiva a estudar hoje?** O que me motiva a estudar hoje é aproveitar para aprender tudo que eu não podia apreender antes, mas infelizmente não pude, né? Hoje eu tenho paz na escola! Eu consigo me relacionar com as pessoas porque antes eu nem conseguia me relacionar até hoje ainda tenho um pouco de receio de me relacionar. Eu não conseguia me relacionar porque já que eu era inútil... era uma pessoa horrível na boca dos outros ... eu chegava acreditar mesmo que eu era tudo isso que ele dizia né! Que todo mundo dizia! Então eu achava que se minha mãe não ligava, né! Minha mãe não estava nem aí para mim...pra me dar um conselho... pra nada... imagina na escola, né!!! Que o povo não é nada. A professora com um monte de gente pra dar atenção! Até hoje eu ainda tenho um pouco de receio de levar o dever para a professora ver porque antigamente eu nem levantava da cadeira porque pra mim ele ia dar risada de mim e até hoje eu tenho um pouco de receio. **Você frequentou a escola durante a pandemia?** Não. Não porque durante a pandemia na verdade eu nem estava matriculada. Chegou o tempo que não podia sair de casa, né! Ninguém podia sair de casa!! Estava todo mundo em quarentena... aí eu também não tinha celular... nem televisão para estudar online.. então fiquei realmente sem estudar. **O que foi o período da pandemia para o estudo e para a leitura para você?** Como eu estava sem estudar. Eu não estudei! Eu não estudei! Porque na verdade eu estava ainda sem interesse. **O que foi a experiência na escola após a pandemia?** Acho que melhorou um pouquinho eu falar com algumas pessoas. Eu me relacionar com algumas pessoas. Eu falar com algumas pessoas... eu também aprender alguma coisa, apesar de que hoje eu ainda tenho um pouco de medo... as vezes até acho que sei mas ao mesmo tempo eu fico achando que não sei. Sei lá. Me dá um branco e eu fico com medo do que eu sei não é verdade, entendeu! E eu gostaria de falar de meu pai também né que eu não fiquei muito tempo com ele porque ele faleceu quando eu tinha 6 anos, mas eu lembro né que ele era bastante carinhoso. Ele era atencioso também. Bebia muito... bebia muito... e por conta dessa bebida levou ele a morte! Antes dele morrer estava com ele,

mas minha mãe já estava separada. Ele trabalhava numa padaria e ele né... ele era muito carinhoso comigo. Dava as coisas direitinho, mas infelizmente a morte tirou ele de mim. Talvez ele não seja um bom marido e isso levou a separação, mas ele era um bom pai e é isso! **Muito obrigada, Carolina Maria.**

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO CEP

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 5.827.584

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos obrigatórios para o tipo de pesquisa e população participante:

- 1- Termo de Autorização Institucional (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 2- Termo de autorização de instituição coparticipante (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 3- Termo de Compromisso do Pesquisador (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 4- Termo de Confidencialidade (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 5- Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 6- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 7- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Não se aplica);
- 8- Termo de Compromisso para Coleta de Dados em Arquivos (Não se aplica);
- 9- Termo de concessão (Não se aplica);

O TCLE está redigido sob a forma de convite, apresentando linguagem clara. Atende aos princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade, sigilo e anonimato. Está apresentado conforme exigência para o tipo de pesquisa e participantes envolvidos bem como todas as informações relevantes ao processo de consentimento livre e esclarecido.

Recomendações:

O protocolo em análise não apresenta inconsistências metodológicas que possam repercutir em aspectos éticos. As pendências foram sanadas, e não há novas recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

Endereço: Rua Aristides Novis, 187

Bairro: FEDERAÇÃO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br

**UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA**



Continuação do Parecer: 5.827.504

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2021157.pdf	18/11/2022 18:05:45		Aceito
Outros	Termo.pdf	18/11/2022 18:01:29	LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_coleta.pdf	18/11/2022 17:57:32	LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	18/11/2022 17:52:00	LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/11/2022 17:50:41	LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao.pdf	20/09/2022 20:08:10	LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA	Aceito
Outros	formulario.pdf	20/09/2022 20:06:37	LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	20/09/2022 20:05:28	LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_da_pesquisadora.pdf	20/09/2022 20:01:56	LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional.pdf	20/09/2022 19:59:09	LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	20/09/2022 19:37:36	LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 19 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Leonardo de Oliveira Barros
(Coordenador(a))

ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome: _____

Idade: _____ Naturalidade: _____ Cor/Raça: _____

Turma na EJA: _____

Idade em que ingressou na EJA: _____

Já frequentou a escola antes? Quando? _____

Ocupação profissional: _____

Estado civil: _____

Sua mãe estudou? Até que série? _____

Seu pai estudou? Até que série? _____

Tem filhas/os? Quantas/os? _____

Se sim, elas/es estudam ou estudaram? _____

Até que série/ano? _____

Quem mora com você? _____

Qual é a renda mensal da sua família?

- 1- Menos de um (01) salário mínimo ()
- 2- De um (01) a (03) salários mínimos ()
- 3- De três (03) a cinco (05) salários mínimos ()
- 4- Acima de cinco (05) salários mínimos ()

Fonte: Barreto (p.117, 2021).

ANEXO C – ATA DA DEFESA



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 24/04/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de Mestrado EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práticas Pedagógicas, da) candidata LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA, matrícula 2020110489, intitulada **HISTÓRIAS DE MULHERES EM ALFABETIZAÇÃO NA EJA NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO -BA.** às 09:07 do citado dia, Salavirtual, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Pro^{fa}. Dra. GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL que apresentou os outros membros da banca: Pro^{fa}. Dra. SANDRA MARIA MARINHOSIQUEIRA, Pro^{fa}. Dra. MARIA CLARISSE VIEIRA e Pro^{fa}. Dra. MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a avaliar a examinada para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu teor, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Maria Clarisse Vieira
Dra. MARIA CLARISSE VIEIRA
Examinadora Externa à Instituição

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Dra. MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN
Examinadora Externa à Instituição

Sandra Maria Marinho Siqueira
Dra. SANDRA MARIA MARINHO SIQUEIRA, UFBA
Examinadora Externa ao Programa

Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Dra. GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL, UFBA
Presidente

Lucimara Alves de Araújo Silva
LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA
Mestranda



Universidade Federal do Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 1

Autora: LUCIMARA ALVES DE ARAÚJO SILVA

Título: HISTÓRIAS DE MULHERES EM ALFABETIZAÇÃO NA EJA NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE SIMÕES FILHO -BA

Banca examinadora:

Profa. MARIA CLARISSE VIEIRA	Examinadora Externa à Instituição
Profa. MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN	Examinadora Externa à Instituição
Profa. SANDRA MARIA MARINHO SIQUEIRA	Examinadora Externa ao Programa
Profa. GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL	Presidente

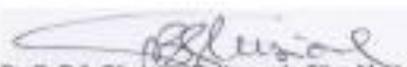
Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

A banca salientou que trabalho atende as exigências de uma dissertação, destacando a relevância e o aprofundamento das análises realizadas e sugerindo a publicação de artigos e apresentação em eventos acadêmicos.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.


 Prof. Dr. Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Profa. GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL
Orientadora