

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

LILIAN RODRIGUES SANTOS VIANA

ESCREVIVÊNCIAS SOBRE OS PERCURSOS ESCOLARES
DE MULHERES NEGRAS: DESIGUALDADES E
RESISTÊNCIAS

Pouso Alegre

2025

LILIAN RODRIGUES SANTOS VIANA

***ESCREVIVÊNCIAS SOBRE OS PERCURSOS ESCOLARES DE
MULHERES NEGRAS: DESIGUALDADES E RESISTÊNCIAS***

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana.

Orientador: Prof.^a Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos.

Pouso Alegre
2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Viana, Lilian Rodrigues Santos.

Escrevivências sobre os percursos escolares de mulheres negras: desigualdades e resistências / Lilian Rodrigues Santos Viana – Pouso Alegre: Univás, 2025.

103f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos.

1. Percursos de vida. 2. Escolarização. 3. Racismo. 4. Condições sociais. I. Título.

CDD – 305.4

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**Escrevivências sobre os percursos escolares de mulheres negras: desigualdades e resistências.**" foi defendida, em 23 de setembro de 2025, por **LILIAN RODRIGUES SANTOS VIANA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98030108, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Valéria Oliveira de Vasconcelos
CPF: ***.831.068-**
Data: 24/09/2025 15:36:08 -03:00

UNIVÁS

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Assinado eletronicamente por:
Maria Tereza Goudart Tavares
CPF: ***.042.007-**
Data: 24/09/2025 17:35:32 -03:00

UNIVÁS

Profa. Dra. Maria Tereza Goudart Tavares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - (UERJ)
Examinadora

Assinado eletronicamente por:
Roberta Cortez Gaio
CPF: ***.259.318-**
Data: 25/09/2025 17:07:00 -03:00

UNIVÁS

Profa. Dra. Roberta Cortez Gaio
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Reconhecimento pela Portaria MEC nº 1139, de 12/09/2012. D.O.U. de 13/09/2012, nº 178, Seção 1, p. 106

Dedico às mulheres que, com muita coragem, abriram seu coração e contaram suas histórias de vida. O registro do viver, o escrever de momentos importantes para cada uma, que tecem, a beleza das narrativas que representam os traços do território.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ser superior, criador de todas as coisas, pelo sopro da vida!

Ao meu pai, que em meio à tantas situações, foi o melhor pai que pode ser. Saudades eternas! E minha mãe, por sua garra e força, que sempre foi o meu exemplo de persistência. E à todas as mulheres que nos antecederam, pois elas, nos ensinaram a ser fortes e corajosas.

Ao meu esposo Keké Viana, pelo amor, companheirismo e incentivo. Por cuidar de todos os detalhes enquanto eu viajava para assistir às aulas do mestrado. Por ser um excelente pai para os nossos filhos. Aos meus filhos, Nanda e Luiz, por serem tão iluminados, compreensivos e carinhosos.

As duas mulheres incríveis, Dione e Sueli, pela sororidade, por terem partilhado comigo, suas vidas, através de suas escrivências. Foi um presente tê-las comigo.

A minha orientadora Valéria Vasconcelos, pela paciência, pelas partilhas e por mostrar em todos os nossos encontros de orientação, que somos capazes de fazer o melhor, sempre.

Aos professores da UNIVÁS, todos, sem exceção, vocês foram luz nesta caminhada. Em especial, ao professor Chiquinho, pela formação do grupo de estudos Diálogos Étnicos Raciais, que tanto colaborou para esta pesquisa. E aos meus colegas de mestrado, gratidão pelos momentos compartilhados.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que favoreceu, através do Projeto Trilhas Educadores, essa oportunidade de realizar este sonho de fazer o Mestrado em Educação, em uma Universidade tão suntuosa.

Ao GT 06 da ANPED, pelas partilhas, e a todos que nele participam, colaboram diariamente na implementação para uma educação mais justa e humana, pautada nos ensinamentos de Paulo Freire, de Brandão e outros estudiosos que nos inspiram sempre.

E por fim, jamais poderia deixar de agradecer, aos amigos Cícera e Márcio por me acolher tão bem em Pouso Alegre. Vocês foram muito importantes nesta caminhada, jamais esquecerei do que fizeram por mim.

*A escrevivência jamais poderá ser
comparada a uma escrita narcisista,
porque ela representa a história
refletida de uma coletividade.*

Conceição Evaristo

RESUMO

O histórico das mulheres negras no Brasil é marcado por uma trajetória de exclusão de direitos e discriminação. Os lugares destinados a elas na sociedade, sempre foram os de subserviência. Contudo, através das lutas por conquistas e direitos, promovidas pelos movimentos sociais e construção de políticas públicas que as favoreçam, este contexto está mudando. Mas, ainda há muito caminho a trilhar. Neste trabalho, realizado para obtenção de título de mestra em educação pela Universidade do Vale do Sapucaí, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, pela linha de Pesquisa Ensino, Linguagem e Formação Humana, manifestou-se o interesse em investigar como se deram os percursos escolares de algumas mulheres negras do norte de Minas Gerais, enfatizando suas lutas e conquistas diante das circunstâncias vividas, mesmo quando a ideologia predominante na sociedade é patriarcal e racista. As ações de enfrentamento e resiliência fizeram partes primordial no processo e no projeto de vida, favorecendo a continuidade ao percurso escolar, chegando à graduação. Na presente pesquisa três mulheres negras tiveram a oportunidade de fazer suas *escrevivências*. O registro da educação construída ao longo da vida, os percalços e avanços para uma sociedade mais justa, evidenciaram a persistência em relação ao ingresso e permanência na escola, bem como os caminhos percorridos até chegar à universidade. Mais especialmente, produziram as narrativas de si, das relações com os outros, valorizando os aspectos que promoveram rupturas de estigmas. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que analisou as três *escrevivências*, pela visão do autor Paulo Freire, numa perspectiva de educação popular, através dos temas geradores que foram evidentes nas três narrativas. A concretização do trabalho de três mulheres negras, respeitando como cada uma conta a sua história, resgatando memórias, mostrando um lado da história da mulher negra que ninguém contou. Pois, somente a mulher negra, sabe como é difícil o acesso às oportunidades nesta sociedade racista e capitalista. Contemplaram em suas escritas, novas oportunidades de condições de vida, buscaram ascensão social, dando um basta no silenciamento e na posição de subserviência que lhes foram impostos durante muitos anos. Considerou-se a relevância do tema para que este seja, mais uma forma de reparação histórica, pela valorização das escritas de mulheres negras, que antes nem sequer eram permitidas a fazê-lo. A revisão bibliográfica e os estudos realizados, reforçaram que as mulheres negras são as mais afetadas quanto à falta de oportunidades de acesso a um curso superior e de ingressar em posições de destaque no mercado de trabalho, havendo a necessidade de criação de políticas públicas para promoção de equidade social.

Palavras – chave: percursos de vida, escolarização, condições sociais e racismo.

ABSTRACT

The history of Black women in Brazil is marked by exclusion from rights and discrimination. Their place in society has always been one of subservience. However, through the struggle for achievements and rights, promoted by social movements and the development of public policies that favor them, this context is changing. However, there is still a long way to go. This work, undertaken for a master's degree in education from the University of Vale do Sapucaí, through the Graduate Program in Education, Knowledge, and Society, through the Teaching, Language, and Human Formation research line, expressed an interest in investigating the educational paths of some Black women from northern Minas Gerais, emphasizing their struggles and achievements in the face of the circumstances they experienced, even when the prevailing ideology in society is patriarchal and racist. Actions of confrontation and resilience were essential to the process and life project, favoring the continuation of the educational path, reaching graduation. In this research, three Black women had the opportunity to write their own experiences. The record of the education they built throughout their lives, the setbacks and advances toward a more just society, highlighted their persistence in entering and remaining in school, as well as the paths they took to reach university. More specifically, they produced narratives about themselves and their relationships with others, valuing the aspects that promoted the breaking of stigmas. This was qualitative research that analyzed the three experiences from the perspective of author Paulo Freire, from a popular education perspective, through the generative themes that were evident in all three narratives. The work of three Black women materialized, respecting how each tells their story, recovering memories, and showing a side of Black women's history that no one has told. Only Black women know how difficult it is to access opportunities in this racist, capitalist society. In their writings, they contemplated new opportunities for living conditions, sought social advancement, putting an end to the silencing and subservient position that had been imposed on them for many years. The relevance of the topic was considered, as another form of historical reparation, by valuing the writings of Black women, who were previously not even permitted to do so. The literature review and studies reinforced that Black women are the most affected by the lack of opportunities to access higher education and enter prominent positions in the job market, thus necessitating the creation of public policies to promote social equity.

Keywords: life paths, schooling, social conditions, and racism.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
ProUni	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2- METODOLOGIA DA PESQUISA	17
3- REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA MULHER NEGRA NO BRASIL	21
3.1 Educação formal e informal	21
3.2 Histórico perverso da escolarização para as mulheres	25
2.3 A Mulher Negra e O Ensino Superior	32
4- O CONCEITO DE <i>ESCREVIVÊNCIA</i> E SEU REFLEXO SOCIAL	36
4.1 Quem é Conceição Evaristo?	36
4.2 O termo <i>Escrevivência</i> e sua origem	45
5- AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NAS <i>ESCREVIVÊNCIAS</i>: RELATOS DE MULHERES NEGRA EM ASCENSÃO	51
5.1. Minha escrita, minha vivência: escrever e viver, <i>escreviver</i> – Lilian Viana	51
5.2.1 Infância	65
5.2.2 Desconstruindo as ilusões que projetei para minha vida	65
5.2.3 Mudança de rota	68
5.2.4 Ressignificar a vida	71
5.3 <i>Escrevivência</i> : a escrita como forma de dar voz às silenciadas – Sueli	73
6- ANALISANDO AS <i>ESCREVIVÊNCIAS</i> E SUAS MARCAS IDENTITÁRIAS.	79
6.1 A escrita como herança civilizatória e instrumento de poder	80
6.2 As <i>escrevivências</i> como registros de emancipação	81
6.3 As colaboradoras e suas <i>escrevivências</i>	81
6.4 Escola pública, ancestralidade e identidade	82
6.5 A escrita é uma ferramenta de poder social?	83
6.6 O que me motivou? Porque eu não desisti?	84
6.7 A Busca pela Ascensão e o Desejo de Embranquecimento	85
6.8 Condições Financeiras e Violência de Gênero	86
6.9 Resistência e Conquistas	87
6.10 Onde realmente é o meu lugar?	87
7- CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

INTRODUÇÃO

A *escrevivência* sobre o percurso escolar de mulheres negras apresentou as experiências de vida, o viver e o olhar de mulheres que, por meio de sua forma peculiar de enxergar o mundo, contaram suas histórias. Ao conhecer as singularidades e a maneira como apresentaram seus relatos, buscou-se ampliar o repertório de narrativas e representações da mulher negra, evidenciando seu olhar sobre as experiências de vida e as violências sofridas em decorrência de uma sociedade estruturalmente racista, com o objetivo de combater a visão homogeneizadora e estereotipada, estruturalmente determinada pela sociedade em relação às mulheres negras.

Esta dissertação expôs as experiências vividas por mulheres negras durante seu percurso educativo. Suas *escrevivências* denunciaram uma realidade opressora e evidenciaram, por meio de suas escritas, a conscientização acerca da libertação frente às dificuldades enfrentadas, promovendo uma reflexão sobre suas lutas e resistências, modificando o percurso de sua história e de muitas mulheres que virão.

Essas mulheres, em comum, cursaram ou estão cursando o ensino superior pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Ressalta-se que uma das escritas foi a experiência de vida da presente autora, o “*escreviver*”, que no campo científico é compreendido como uma narrativa autobiográfica.

A escolha do tema da pesquisa justificou-se pela importância da temática, valorizando e respeitando vozes que por muitos anos foram silenciadas. O estudo realizado sobre mulheres negras configura-se como um ato de resgate histórico, reconhecendo a relevância de sua contribuição para a construção do país, suas lutas e conquistas. Quem disse que a mulher negra não pode escrever? Quem disse que sua versão da história não importa?

Inicialmente, realizou-se um estudo sobre o contexto histórico brasileiro, necessário para situar a mulher negra ao longo dos anos após a colonização do país, assim como os papéis sociais ocupados por ela, especialmente na economia e na força de trabalho, destacando as formas de exclusão e suas estratégias de organização. Esse percurso histórico das mulheres negras no Brasil é, segundo Cristina Guimarães, Lajara Janaina Lopes Corrêa e Cláudia de Oliveira Guimarães Alves (2022, p. 288), constituído por "passos vindos de muito longe, desde a África até a chegada no Brasil, passando pelo Império, pela República e até os dias de hoje, em um contexto de sofrimentos, sonhos, resistências e muitas lutas."

Sabe-se que a história da educação no Brasil é marcada predominantemente pela dependência, exploração, violência, desrespeito às diferenças culturais e pelo privilégio de alguns em detrimento da grande maioria da população. Conforme afirmam José Clécio Silva e Souza (2023, p. 18):

O Brasil apresenta, em cada período de sua história, realidades e contextos diferentes, mas que, evidentemente, não difere o modelo de educação destinado às classes populares: uma educação domesticadora, elitista, reacionária, não raro às vezes, em precárias condições, privando-as, assim, de uma educação democrática, libertadora, transformadora e realmente de qualidade.

Considerando o contexto histórico educacional brasileiro e, conseqüentemente, o modelo europeu de educação realizado pelos Jesuítas¹, observou-se que o processo de escolarização das mulheres foi considerado desnecessário, sendo importante para elas, somente o aprendizado de aspectos inerentes ao desenvolvimento de práticas relacionadas a ações tidas como substancialmente femininas, de acordo com as estruturas sociais da época. Essa educação, pensada pelos jesuítas, era eminentemente masculina, o que perdurou em todas as suas esferas de atuação, seja em missões, colégios, irmandades ou universidades, ao longo de seus 210 anos de atuação em Portugal e nas colônias (Barreto, 2022).

Observou-se que, considerando a colonização do Brasil em 1500 e que somente aproximadamente 327 anos depois as mulheres tiveram oportunidades de estudar, muitos séculos se passaram, criando tal elitização do acesso à escolarização. Com a independência do Brasil, em 1822, e a organização da primeira Constituição brasileira, datada de 1824, a lei que determinou a criação da Escola de Primeiras Letras em todos os lugares e vilarejos instituiu que o ensino primário deveria ser gratuito e para todos, não apenas para meninos e homens, mas para todas as pessoas (Barreto, 2022; Souza, 2023).

Contudo, apenas em meados do século XIX as mulheres começaram a ingressar no sistema educacional, de forma lenta, já que os colégios destinados às meninas eram exclusivamente instituições privadas, e nem todas tinham condições para arcar com as despesas. Por essa razão, muitas meninas sem condições financeiras para estudar permaneceram fora da escola, o que atingiu a maioria das meninas negras.

Barreto (2022) destacou que os brasileiros, majoritariamente homens, apropriaram-se não apenas do que estava escrito, mas também das experiências vivenciadas durante seus estudos no exterior, em países como França, Coimbra e Bélgica. Entretanto, após a crise do

¹ Os jesuítas, pertencentes à Companhia de Jesus, foram uma ordem religiosa católica fundada em 1540 por Inácio de Loyola. No Brasil, chegaram em 1549 com a missão de catequizar os povos indígenas e implantar um modelo educacional destinado à formação religiosa e moral, majoritariamente voltado para meninos, dentro dos moldes eurocêtricos e patriarcais da época (Barreto, 2022).

Império em 1870, ocorreram diversas mudanças no Brasil, incluindo a forte influência dos modelos europeus de sociedade.

Neste contexto, a escolarização feminina passou a ser vista como necessária e importante para a economia do país, pois as mulheres poderiam colaborar como força de trabalho. Assim, precisavam ser formadas e capacitadas para ingressar no mercado, sendo a docência uma das atividades que mais se adequava a suas características, por aproximar-se da maternidade e do cuidado infantil, atividades que já exerciam naturalmente. Foi nesse período que, efetivamente, se iniciou, para atender aos interesses da sociedade, o processo de feminização das escolas normais (Barreto, 2022).

A sociedade patriarcal brasileira, estruturada durante os períodos colonial e imperial, era controlada principalmente por homens que ocupavam posições de poder, como líderes políticos, governantes, aristocratas e membros da classe dominante. Esses homens impuseram normas sociais que restringiam as mulheres a determinados papéis, principalmente no âmbito doméstico e familiar. Decidiram que as mulheres, associando seus predicados maternais, poderiam desenvolver sua força de trabalho de modo eficiente, dedicando-se à escola e ligando seus dons maternais à escolarização das crianças.

Fernanda Maria Caldeira de Azevedo (2018) explicou que, nesse contexto social, os termos gênero e patriarcado possuem significados distintos, embora relacionados ao papel das mulheres na sociedade. O gênero é um conceito mais amplo, enquanto o patriarcado refere-se especificamente à relação de dominação material e simbólica dos homens sobre as mulheres. Essa dinâmica de dependência feminina é expressa tanto legal quanto socialmente, pois a estrutura da sociedade incorpora a concepção patriarcal da diferença sexual, atribuindo às mulheres um papel de subordinação e subjugação.

Além disso, devido a questões culturais e históricas, as desigualdades foram e ainda são mais intensas para as mulheres negras. Muitas delas são forçadas a dedicar-se aos afazeres domésticos e ao cuidado das crianças, impedindo que destinem seu tempo à escolarização, perpetuando sua exclusão do acesso ao conhecimento formal. Neste sentido, Azevedo (2018, p. 17) expõe que:

Essas estruturas sofreram e sofrem modificações ao longo do tempo, tanto em cada uma delas como nas interações entre elas, afetando o patriarcado que se manifesta por diferentes formas, através das relações entre as estruturas patriarcais e em diferentes graus de intensidade da opressão, a depender da época, da classe e da etnia.

Segundo dados do IBGE, no ano de 2022, enquanto as mulheres dedicaram, em média, 21,3 horas semanais aos afazeres domésticos e ao cuidado de pessoas, os homens gastaram 11,7

horas. As mulheres pretas ou pardas dedicaram 1,6 hora a mais por semana nessas tarefas do que as mulheres brancas (IBGE, 2024).

Corroborando essas afirmativas, Cida Bento (2022, p. 80) afirmou que "o universo das trabalhadoras domésticas é o que mais concentra mulheres negras no Brasil". As mulheres negras não receberam a devida atenção do Estado após o fim da escravização e permanecem, até os dias atuais, sem políticas efetivas voltadas a elas.

Inclusive, quando os dados de não escolarização são tratados de forma unificada, sem a devida distinção entre gênero e raça, dificulta-se a criação de políticas públicas adequadas que promovam a equidade. A permanência da desigualdade é evidenciada em dados que apontam maior percentual de meninas fora da escola no Ensino Médio em comparação com os meninos, conforme exposto no trecho a seguir:

Os meninos são maioria entre aqueles (as) que estão fora da escola na faixa etária de escolarização obrigatória, que vai dos 4 aos 17 anos, embora a diferença seja pequena quando comparada às meninas na mesma situação. A maior diferença percentual se dá entre as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, quando a exclusão dos meninos chega a ser quase 10% maior do que a exclusão das meninas. Ainda, chama a atenção e demanda investigação o fato de que, na faixa etária que corresponde ao Ensino Médio, o percentual de meninas fora da escola seja maior (UNICEF, 2021 p. 25).

Uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2021, p. 37) explica que, dentre "os motivos alegados com maior frequência por aquelas meninas que não concluíram o ensino médio, segundo dados da Pnad, estão: desinteresse em estudar, trabalho ou procura por trabalho, e gravidez". Infelizmente, esses números da exclusão escolar são direcionados, uma vez que as discriminações e violências vivenciadas pela população negra e indígena, que são as maiorias afetadas, favorecem para que essas crianças e adolescentes sintam-se oprimidas e acuadas, sem outra alternativa a não ser sair e seguir outro caminho.

Já no Ensino Superior, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), as desigualdades, quando considerado o recorte racial, também são evidentes. A proporção de mulheres brancas que havia completado o nível superior (29,0%) era o dobro da observada para as mulheres pretas ou pardas (14,7%). Em comparação com a mulher branca, pode-se dizer que ela recebeu mais vantagens, enquanto a mulher negra enfrentou mais injustiças; contudo, a mulher negra luta por seus direitos, está à frente de movimentos e as comunidades carentes contam com sua garra para a melhoria (Gonzalez, 2020).

Pode-se considerar que existe uma fragilidade nas políticas públicas voltadas para os processos educacionais, especialmente quanto ao foco desta pesquisa, que são as mulheres negras. Gonzalez (2020, p. 307) afirma que “a mulher negra é a grande discriminada”, destacando ainda que os dados estatísticos do censo comprovam que, em termos de renda, qualidade de trabalho e outros aspectos, a mulher negra ocupa o último lugar.

Neste sentido, as mulheres negras possuem uma perspectiva única de ver o mundo, sobre as questões sociais e os preconceitos que ainda as assombram, fruto de suas experiências e vivências. Conhecer essa história favorece o enriquecimento do repertório cultural e da produção intelectual do país.

O estudo propôs que as mulheres negras participantes fizessem suas *escrevivências*, neologismo criado por Conceição Evaristo (2016), que traz a força motriz das mulheres negras escravizadas que nos antecederam. Para ela, o termo “*escrevivência*” surge da junção das palavras “escrever” e “vivência”, mas a força da ideia não está apenas na aglutinação. Está na genealogia da ideia, no modo como e onde ela nasce, e na experiência étnica e de gênero à qual está vinculada (Herminio, 2022).

Embora leis tenham sido criadas para beneficiar as mulheres de maneira geral, como a Constituição Federal de 1988, que determina que a educação pública é direito de todos e todas os/as cidadãos/ãs; a Lei 9394/96 (Brasil, 1996), que universaliza o acesso ao Ensino Superior; e a Lei 10639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições escolares, a implementação dessas leis ainda enfrenta obstáculos significativos. Como exemplo, temos os casos de violência contra as mulheres e os feminicídios que ainda acontecem no país, afetando principalmente mulheres negras e pobres.

Além dessas, outras leis também foram criadas, como a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), que regulamenta as formas de violência doméstica contra as mulheres e determina normas de atuação; a Lei Carolina Dieckmann (Lei 12.737/2012), que regulamenta os crimes cibernéticos; a Lei do Minuto Seguinte (Lei 12.845/2013), que garante o atendimento obrigatório e integral às vítimas de violência sexual; a Lei do Feminicídio (Lei 13.104/2015), que estabelece prioridade na tramitação processual e considera a violência contra a mulher crime hediondo; a Lei de Cotas para Mulheres na Política (Lei 12.034/2009), que determina que, no processo eleitoral, pelo menos 30% das candidaturas para os legislativos locais sejam destinadas a mulheres; e a Lei de Igualdade Salarial entre Homens e Mulheres (Lei 14.611/2023), que regulamenta que as empresas devem garantir salários iguais para ocupantes do mesmo cargo e transparência salarial.

Embora muitas dessas leis pioneiras no Brasil sejam referência para outros países, “o país tem enfrentado obscurantismos, perda de direitos, aumento das desigualdades e piora das condições socioeconômicas, étnico-raciais, culturais e ambientais” (Galvão et al., 2019, p. 134). Esse contexto de retrocessos e desafios é ainda mais evidente quando se observam as condições das mulheres em determinadas regiões do Brasil, como na cidade de Pirapora, no estado de Minas Gerais.

Por esse motivo, as discussões da feminista negra Lélia Gonzalez (2020), as *escrevivências* de Conceição Evaristo (2008), por meio da literatura, e a filosofia de Sueli Carneiro (2011), grandes militantes do movimento negro no Brasil, pautaram o referencial teórico deste estudo e configuraram-se como modelos de força a serem seguidos na busca incessante por romper as barreiras do preconceito.

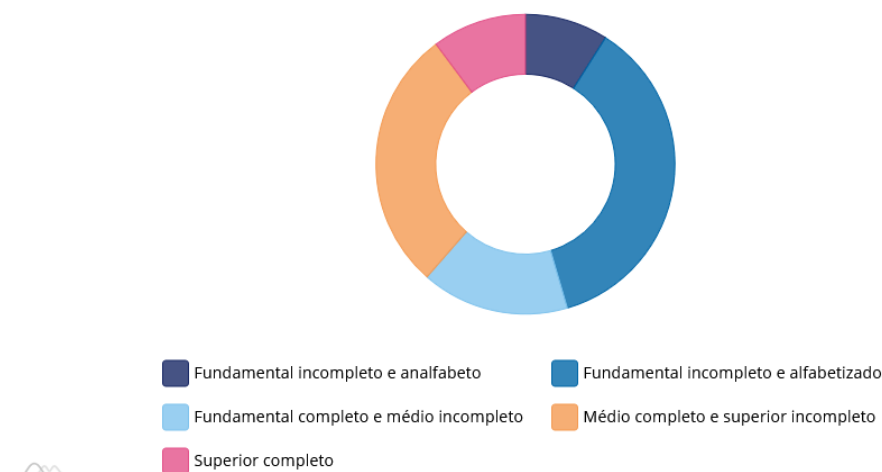
Deste modo, dentro do recorte escolhido, destinou-se um olhar para a educação mineira, especialmente para mulheres que moram ou estudam em Pirapora. A cidade está localizada na região Norte do estado de Minas Gerais, pois os dados estatísticos da cidade demonstram grandes vulnerabilidades sociais. Em análise aos dados disponíveis no IBGE sobre o Mapa da Pobreza e Desigualdade da cidade, foram disponibilizadas informações referentes ao ano de 2003. Nesses dados, os índices de incidência da pobreza no município eram de 42,25% da população, colocando a cidade na posição 257^a entre os municípios mais pobres do estado (IBGE, 2003).

A história do povoamento de Pirapora se deu, de forma significativa, pelas famílias retirantes oriundas do Nordeste, negras e pobres, que buscavam melhores condições de vida. Essas famílias se assentaram nessas terras e foram as maiores colaboradoras na construção da história da cidade. Pirapora foi emancipada em primeiro de junho de 1912, há 113 anos. O desenvolvimento teve como principal motivador o Rio São Francisco, que, devido às grandes embarcações que promoviam o comércio fluvial, era o principal meio de transporte de mercadorias e alimentos na época, gerando emprego e renda, o que atraiu essas famílias retirantes a fixarem suas raízes na cidade.

Em meados de 1996, foi criado um campus da Universidade Estadual de Montes Claros na cidade de Pirapora, oferecendo os cursos de Pedagogia e Geografia. Há 28 anos, essa instituição pública tem proporcionado à população local a oportunidade de concluir uma graduação, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional dos/das munícipes. A expansão deu-se justamente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que mudou a visão do ensino superior no país.

A criação de uma universidade pública em uma cidade com poucas oportunidades de ingresso em curso superior é uma política pública que busca atingir diversos públicos, incluindo as classes vulneráveis. Mesmo assim, os dados abaixo mostram a situação da formação em graduação da população piraporense:

Gráfico 1- Escolaridade da população de 25 anos ou mais de idade no município - Pirapora/MG - 2010



Fonte: Atlas Brasil, 2017.

Analisando o gráfico, observa-se que o acesso ao ensino superior e sua conclusão ainda não são categorias conquistadas pela maioria dos munícipes. Ou seja, a perspectiva de cursar o ensino superior logo após concluir o ensino médio não é uma opção para a maioria dos jovens, mesmo depois de ingressar no mercado de trabalho.

Ao pensar nesses dados quanto ao número restrito de pessoas com acesso ao ensino superior, a questão de pesquisa foi: em quais aspectos a oferta do ensino superior público, neste contexto, foi importante para contribuir com a ascensão social dessas mulheres negras, participantes da pesquisa, neste território?

O objetivo foi analisar as *escrevivências* de três mulheres negras do norte de Minas Gerais, conhecendo seus percursos escolares, identificando as desigualdades e resistências vividas até a graduação, e compreender quais aspectos favoreceram sua construção e/ou desenvolvimento pessoal e social.

Os objetivos específicos foram:

- 1) Valorizar as *escrevivências* de mulheres negras e seus contextos sociais.
- 2) Discutir sobre educação formal e informal relacionadas às mulheres negras.
- 3) Analisar as *escrevivências* a partir de temas geradores.

Quatro capítulos sustentaram este trabalho. O primeiro capítulo, “Reflexões sobre a educação da mulher negra no Brasil”, retratou a construção histórica da educação para as mulheres negras no Brasil e suas implicações até os dias atuais. Nesse capítulo, foi feita uma análise desde o período colonial do contexto educacional para as mulheres, destacando as conquistas pela igualdade de direitos.

No segundo capítulo, “O conceito de *escrevivência* e seu reflexo social”, foram apresentadas explicações sobre a construção teórica do neologismo *escrevivência*, trazendo a amplitude do conceito, sua criação e o valor que o permeia. Relatou a história de vida de Conceição Evaristo, a importância de sua escrita e como o conceito vem ganhando espaços importantes no campo da pesquisa.

No terceiro capítulo, “As *escrevivências*, relatos de mulheres em ascensão”, foram apresentadas as *escrevivências* que deram vida a este estudo, sendo o principal dado a ser analisado. Considerando o recorte racial e as reflexões das mulheres negras, as acadêmicas refletiram sobre os lugares almejados e alcançados por elas em suas vidas e sobre a importância do percurso escolar na sua ascensão social.

Além disso, suas escritas foram vistas como um ato de descolonização, ou seja, praticar ações de liberdade e autonomia que não são possíveis para um indivíduo colonizado, no qual quem escreve se opõe às posições coloniais, tornando-se, nesse contexto, a escritora “validada” e “legitimada” e, ao reinventar a si mesma, nomeia uma realidade que foi erroneamente nomeada ou sequer nomeada (Kilomba, 2019; Evaristo, 2020; González, 2020).

O quarto capítulo, “Analisando as *escrevivências*, identificando suas marcas identitárias”, trouxe a análise dos dados coletados pela pesquisadora segundo os temas geradores, conforme Paulo Freire. Apresentaram-se, então, questões significativas que emergiram das experiências e da cultura vivida, realizando uma reflexão sobre as condições humanas às quais estiveram submetidas, desenvolvendo uma consciência crítica e buscando a libertação e transformação dos seus contextos sociais.

2- METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, pois teve como enfoque compreender a experiência de vida por meio da *escrevivência* de três mulheres negras. A fonte primária utilizada fundamentou-se em estudos bibliográficos de autores que embasaram a pesquisa. A escrita livre sobre a história de vida, aqui denominada *escrevivência*, termo cunhado por Conceição Evaristo (2002), das mulheres que se enquadraram nos critérios pré-estabelecidos pela pesquisadora, foi o fio condutor do trabalho. Nesse sentido, a metodologia empregada foi a análise das *escrevivências* dessas mulheres, pautadas na ótica dos temas geradores, conforme Paulo Freire.

A pesquisa qualitativa buscou salientar “os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender na totalidade o contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (Coelho, 2018, p. 3). A técnica de análise de dados qualitativos envolveu uma compreensão humana e social. Para Maria Cecília Minayo (2012, p. 622), “a matéria-prima da pesquisa qualitativa é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação”.

O verbo principal da análise qualitativa foi compreender, que implica exercer a capacidade de ver e conhecer o lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, somos capazes de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso considerar a singularidade do indivíduo, pois sua subjetividade é manifestação do viver total, mas é necessário observar que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva, contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo ao qual ela pertence (Minayo, 2012).

De acordo com Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003, p. 165), para a realização da pesquisa qualitativa “podem ser utilizados três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos”. Neste trabalho, foram empregados esses procedimentos, sendo a pesquisa bibliográfica e os contatos diretos os principais.

O embasamento teórico foi construído a partir do estudo das obras das autoras Conceição Evaristo (2008, 2010, 2016), Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2011), e dos autores Paulo Freire (1996, 2015, 2021) e Carlos Rodrigues Brandão (2017).

A pesquisa também apresentou alguns dados estatísticos contidos no Atlas Brasil, Censo Demográfico, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro – FIRJAN, sem utilizá-los para uma análise aprofundada. Contudo, esses dados corroboram as

hipóteses levantadas ao longo do estudo, servindo como base de sustentação e validando as ideias relacionadas ao território e às mulheres negras, atribuindo à pesquisa elementos importantes para um arcabouço teórico e objetivando confirmar aspectos da investigação.

Para a coleta dos dados, o procedimento foi realizado por meio do contato direto com mulheres egressas da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. A divulgação da pesquisa ocorreu em grupos de WhatsApp e no grupo do *Facebook* das egressas da universidade. Nesse post para a rede social, foi disponibilizado um link que direcionava para um formulário do *Google Forms* (APÊNDICE A), preenchido pelas interessadas em participar.

O objetivo principal foi que essas mulheres realizassem suas *escrevivências*, favorecendo-lhes a autonomia para contar suas histórias de vida e experiências, sem roteiro pré-estabelecido ou direcionamento, pois a escrita é singular. Na *escrevivência*, o intuito é retratar os aspectos que mais as tocaram ou sobre os quais sentiram-se à vontade para socializar e compartilhar, contextualizando historicamente e mostrando como enfrentaram as mudanças sociais, sem rigidez de roteiro.

A primeira colaboradora foi Maria Dione, pesquisadora, mãe, filha e professora na rede estadual de ensino de Minas Gerais, na educação básica. Foi professora da UNIMONTES e é egressa do curso de Geografia dessa universidade. Ela entrou em contato com a pesquisadora via WhatsApp para manifestar interesse em colaborar. Após aceitar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), foram promovidos diálogos para orientar a proposta da pesquisa antes do início da *escrevivência*.

Sua escrita foi construída de forma colaborativa, por meio do Google Drive, onde a pesquisadora teve acesso em tempo real. Para Maria Dione, a escrita foi importante para o resgate da memória e da ancestralidade. Foram estabelecidos momentos de diálogo para melhor compreensão do conteúdo da escritura.

A segunda colaboradora, Sueli, foi indicada pela primeira, com quem mantém relação professor-aluna na universidade. Ao entender a proposta da pesquisa, Maria Dione sugeriu o convite a Sueli para também escrever sua história de vida. Sueli ainda está cursando Geografia, mas aceitou colaborar. Segundo ela, seu maior sonho era escrever um artigo para publicar em livro, e agora está honrada de fazer parte desta dissertação de mestrado.

A terceira participante da pesquisa é a própria autora deste trabalho. Ouso dizer que a *escrevivência* aqui realizada foi também uma forma de terapia, um exercício de autoconhecimento e de ressignificação de vivências. Foi, sobretudo, um novo olhar sobre os aspectos da minha trajetória, (re)vistos de maneira inédita, pois os olhos da pesquisa são, de fato, especiais.

Ao analisar os perfis das participantes e verificar que se enquadravam nos critérios de inclusão que foram: autodeclarar-se mulher e negra; ser egressa ou estar cursando graduação na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), campus de Pirapora; e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constatou-se que todas atendiam aos requisitos.

Assim, por preencherem os critérios e demonstrarem genuíno interesse em participar da pesquisa, as colaboradoras iniciaram suas *escrevivências*, registrando as experiências que marcaram suas vidas e trajetórias educacionais até o presente momento. Suas narrativas enfatizaram o percurso escolar e as vivências que o acompanharam, entrelaçando suas histórias pessoais à formação acadêmica.

As tecituras narradas pelas participantes tornaram-se elementos fundamentais para a construção deste trabalho, pois expressaram experiências vividas *na vida e para a vida*. Segundo Minayo (2012), a vivência é o produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora o acontecimento possa ser comum a diferentes indivíduos, a forma como cada um o vivencia é única.

As *escrevivências* elaboradas por essas mulheres foram analisadas à luz das teorias de Freire (2015), que propõe uma educação libertadora. Essa abordagem reforçou e valorizou a compreensão de que as *escrevivências* não constituem apenas relatos biográficos, mas também um processo de (re)criação identitária, moldado pelas influências sociais, culturais e históricas que atravessam suas existências. A análise dessas narrativas revelou-se uma rica fonte de conhecimento sobre a experiência humana, permitindo compreender a diversidade das trajetórias e as complexas interações entre o indivíduo e a sociedade.

Os dados foram interpretados a partir dos temas geradores, definidos com base nos próprios relatos das participantes, que, conforme Freire (2015), orientam a discussão e a compreensão dos aspectos sociais, linguísticos e discursivos.

Nesse contexto, os temas geradores foram essenciais para promover um diálogo a partir da realidade vivenciada por essas mulheres, como perceberam o mundo por meio da escrita, qual leitura fizeram de suas próprias vidas, como se constituíram as relações sociais e de que maneira cada uma exerceu sua cidadania crítica na busca pela transformação de sua realidade social.

Os temas geradores escolhidos foram:

1- A leitura é uma ferramenta poderosa para viver em sociedade?

Esse tema foi abordado pelas três participantes da pesquisa, que relataram como foram incentivadas a desenvolver habilidades de leitura e escrita, compreendendo-

as como instrumentos essenciais para uma comunicação mais eficaz e para o convívio social.

2- O que me motivou? Porque eu não desisti?

Relatos das participantes da pesquisa sobre todas as lutas vivenciadas para dar continuidade aos estudos e conquistar um diploma tão almejado.

3- Onde realmente é o meu lugar?

O anúncio de que os esforços destinados ao alcance de objetivos de vida estão positivamente direcionados para ocupar espaços sociais antes jamais imaginados. Contudo, a promoção desse tema favorece a reflexão sobre uma incógnita social para as mulheres negras: quais os lugares ocupados por elas, o que já conquistaram e até onde ainda podem chegar?

A partir dessa perspectiva, conhecer suas vivências e (re)viver suas experiências por meio das escritas e das *escrevivências* permitiu apreciar como as mulheres negras deste contexto se reconstroem a partir de suas próprias histórias. Observa-se como suas vivências, mesmo com peculiaridades, dialogam entre si e com as estruturas sociais que as cercam, buscando novos sentidos e interpretações para suas trajetórias.

3. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA MULHER NEGRA NO BRASIL

3.1 Educação formal e informal

Para conceituar educação, é indubitavelmente importante recorrer ao pensamento de Paulo Freire (2021, p. 11), que a definiu como um processo universal, ressaltando, contudo, que existem múltiplas concepções e práticas, distintas e, por vezes, antagônicas — que a concretizam. Essa definição estabelece um diálogo direto com a abordagem de Brandão (2017), que também compreende a educação como um processo complexo, intrinsecamente vinculado à cultura e à sociedade, ao afirmar que:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a o que é Educação de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 2017, p. 53).

Para esse autor, a educação existe mesmo onde não há escola, e em todos os lugares podem surgir redes e estruturas sociais de transmissão de saberes entre gerações, ainda que não exista qualquer traço de um modelo de ensino formal e centralizado (Brandão, 2017, p. 13). Educar, portanto, consiste em promover a prática de uma teoria sobre o conhecimento. Assim, toda ação de troca de saberes configura-se como uma ação educativa, ainda que não intencional (Azevedo; Jagun, 2023). Desse modo, podem ser consideradas formas de educação todos os ensinamentos culturais transmitidos pelas pessoas que nos antecederam.

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (Brandão, 2017, p. 9).

A educação acontece em todos os momentos da vida, seja de maneira informal ou formal, iniciando-se desde o nascimento da criança, nos primeiros anos de vida, quando o bebê

precisa dar seus primeiros passos, aprender a falar, a comer e a vestir-se sozinho/a, sempre com uma figura cuidadora a ensinar, geralmente do sexo feminino, como a mãe ou uma cuidadora. Esse processo, portanto, continua ao longo de toda a vida.

Nesse contexto, a educação não se limita ao ambiente escolar, mas se expande por toda a trajetória do indivíduo, envolvendo uma troca constante de saberes e experiências. Essa ideia é ilustrada por Evaristo (2016), que descreve como sua mãe foi parte essencial de sua formação, relatando que as histórias contadas por ela sobre suas próprias vivências, às vezes, se confundiam com as da própria autora:

Mas eu nunca esquecera minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais que desde a África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue (Evaristo, 2016, p. 18).

Ao falar sobre a educação africana e sua reprodução no Brasil, é preciso destacar que, historicamente, os povos africanos se constituíram a partir da noção de coletividade. Assim, a educação é compreendida como um processo contínuo e coletivo, no qual a troca de saberes desempenha um papel fundamental na formação e no fortalecimento do grupo social (Azevedo; Jagun, 2023).

No continente africano, o conceito de família ultrapassa as barreiras do biológico e adentra o campo afetivo (Machado, 2019). Com base na valorização da ancestralidade e das experiências de vida como fonte de conhecimento, os mais velhos são considerados pais e mães de todo o corpo coletivo, atuando como mestres dos saberes, cuidadores, líderes religiosos, professores e médicos da natureza. Mais do que isso, a estrutura familiar torna-se a base da própria configuração social, uma vez que comunidade, família e sociedade se entrecruzam na construção da dinâmica coletiva (Azevedo; Jagun, 2023).

Ao serem trazidos para o Brasil nos navios negreiros¹, para serem escravizados, a coletividade foi uma das formas encontradas pelos povos africanos para a perpetuação de sua cultura. Diante das violências sofridas tanto nas travessias quanto após a chegada, os povos negros buscaram maneiras de se organizar em coletivos, reunindo-se para se fortalecer enquanto grupo. Esse movimento de resistência e organização coletiva se refletiu no surgimento dos quilombos, espaços de luta pela preservação da humanidade e da identidade cultural, conforme explicam Bruna Azevedo e Márcio Jagun (2023, p. 82):

O quilombo surge, no Brasil, a partir desse movimento de resistência e da necessidade de buscar, no coletivo, uma aposta contra colonial que fortalecesse a luta diária pela própria condição de humanidade. A noção de coletividade apresentada nesse contexto

não pertence à dicotomia indivíduo-sociedade, uma vez que, aqui, o coletivo não é oposto ao individual. Na perspectiva dos saberes tradicionais, o sujeito que compõe a sua comunidade é, concomitantemente, modulado por ela, carregando em si uma centelha do seu chão.

No que tange especificamente à história da mulher negra, esta é marcada pelos obscurantismos da falta de registros e por narrativas fictícias, muitas vezes recontadas sob a ótica dos colonizadores. Com a colonização, houve um intenso processo de reestruturação social no país, acompanhado pela implementação de novas formas de organização e hierarquização das relações de poder. Sob a influência do modelo europeu, definiram-se os papéis sociais das mulheres, consolidando o patriarcado, uma formação social na qual os homens detêm o poder sobre as diversas esferas da vida, perpetuando a dominação masculina e a opressão feminina.

Durante o período colonial, a organização familiar determinou uma separação de papéis sociais que gerou desigualdades entre homens e mulheres. A posição feminina na família e na sociedade evidenciou que o modelo patriarcal foi um elemento estruturante da organização social brasileira, permanecendo até os dias atuais (Fernandes, 2018; Ratusniak; Silva, 2022).

Célia Ratusniak e Carla Silva (2022, p. 17) explicam que:

No modelo de sociedade patriarcal, o cuidado com a família é uma função predominantemente feminina. Flávia Biroli (2018) mostra que essa determinação nos foi imposta com a produção de políticas públicas e a disseminação de um discurso que prega o fortalecimento das famílias moldado pela heteronormatividade, e que estabelece para o homem a função de provedor e para a mulher a tarefa de cuidar dos/as filhos/as, da casa e do marido. Essa posição social tem consequências sobre a escolarização das mulheres.

Segundo Carla Akotirene (2019), esse padrão patriarcal se baseou no modelo econômico escravista, que utilizava a mão de obra de homens e mulheres negros, resultando em uma crueldade que, mesmo após a abolição, continuou a se manifestar por meio do racismo. Esse sistema, aliado ao machismo, sustenta o capitalismo e molda a estrutura de poder e dominação do país, refletindo nas desigualdades ainda persistentes. Nesse sentido, Fernandes (2018, p. 74) complementa: “O modelo da família patriarcal no Brasil gerou, assim, uma forma específica de organização social, que teve grande implicação em nossa organização política. ”

Florestan Fernandes (2018, p. 75) acrescenta:

Cabe destacar que o patriarcado não designa o poder do pai, mas o poder dos homens, ou do masculino, enquanto categoria social. O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.

Os homens, assim, assumiram o controle das condições sociais em relação às mulheres, determinando seus corpos, papéis e espaços, legitimando uma posição de superioridade. Contudo, esses quadros de desigualdade começaram a ser questionados, impulsionando o surgimento de movimentos sociais e populares.

Entre as formas de organização coletiva inspiradas nas raízes africanas, os movimentos sociais ganharam força na década de 1970. O Movimento Negro Brasileiro, ao articular-se com a educação, assumiu protagonismo na construção de um novo paradigma de conhecimento e libertação. Adotando a perspectiva da sociologia das ausências e das emergências, Gomes (2017, p. 42) ressalta “o protagonismo do Movimento Negro nas relações entre educação e movimentos sociais”.

Embora o Movimento Negro tenha surgido nos anos 1970, foi na década de 1980 que ocorreu o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, cujo objetivo principal foi denunciar as desigualdades sexuais, sociais e raciais, bem como evidenciar as diferentes perspectivas que as mulheres negras brasileiras tinham sobre seu futuro (Guimarães; Corrêa; Alves, 2022). As autoras destacam que:

Duas ideias básicas caracterizavam essa organização na década de 1980: a primeira era que vivemos em uma sociedade diversificada e excludente, em que o racismo se instala com múltiplas facetas, assumindo, contraditoriamente, a ideologia da falsa “democracia racial”. A segunda é que a condição de ser mulher e de ser negra exige, constantemente, respostas específicas, somando a essas categorias de gênero e raça o dado igualmente fundamental que é o de classe. Então, essa condição de ser mulher, negra e, na maioria das vezes, pobre lhes impede ainda mais de exercer seus direitos enquanto cidadãs (Guimarães; Corrêa; Alves, 2022).

O encontro representou um marco na mobilização das mulheres negras em todo o país. Contudo, como relatam as autoras, posteriormente não foram encontrados registros oficiais sobre sua organização, fato que Sueli Carneiro (2011) interpreta como reflexo da invisibilização das mulheres negras na academia.

Nesse contexto, Brandão (2017) reforça a discussão ao trazer as relações de poder para o campo educacional, afirmando que a educação pode ser imposta por um sistema centralizado que utiliza o saber e o controle sobre o saber como armas para reforçar as desigualdades na divisão de bens, trabalho, direitos e símbolos. Acrescenta ainda que, assim como a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre ela.

Por fim, é importante destacar as ideias de Fernanda Azevedo (2018), que defende que esses quadros de desigualdade vêm sendo questionados e transformados ao longo da história.

Apesar das inúmeras conquistas, as mulheres ainda enfrentam barreiras significativas para ocupar espaços políticos e sociais.

3.2 Histórico perverso da escolarização para as mulheres

“Cumé que a gente fica?”

“Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente pra uma festa deles, dizendo que era pra gente também. Negócio de livro sobre a gente. A gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até pra sentar na mesa onde eles estavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado.

Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi se sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu pra gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles.

Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro crioulo da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava pra abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega pra cá, chega pra lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso.

Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela pra responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa pra falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba.

A negrada parecia que tava esperando por isso pra bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava mais pra ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente pra festa de um livro que falava da gente, e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursadeira deles.

Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo?

Teve uma hora que não deu pra aguentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal-educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu pra cima de um crioulo que tinha pegado no microfone pra falar contra os brancos. E a festa acabou em briga...

Agora, aqui pra nós, quem teve a culpa?

Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora tá queimada entre os brancos. Malham ela até hoje.

Também quem mandou não saber se comportar?

Não é à toa que eles vivem dizendo que ‘preto quando não caga na entrada caga na saída...’ (Gonzalez, 2020, p. 75).

Para compreender o contexto educacional brasileiro, é importante retomar os processos históricos que contribuíram para a construção da política educacional do país. O período colonial foi marcado pela dependência, exploração, violência, desrespeito às diferenças culturais e privilégios concedidos a uma minoria em detrimento da grande maioria da população. Com a chegada dos europeus e seu olhar colonizador, o branco foi colocado em posição de destaque, sendo considerado o único detentor do conhecimento.

O período imperial, por sua vez, caracterizou-se pela chegada da família real e pela elitização da educação escolarizada, que se tornou um direito restrito a poucos (Cury, 2020;

Santos, 2020). Com a colonização, o Brasil herdou as profundas marcas de um sistema patriarcal articulado a uma base racista e classista, que produziu a lógica da dominação masculina e da opressão feminina (Santos, 2020).

Com o objetivo de formar as classes dirigentes, foi criada a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824. O artigo 179, conforme a interpretação de Cury (2020, p. 116), já estabelecia uma relação entre o direito à cidadania e à instrução primária, consagrando, inclusive, o princípio da gratuidade, como explica o autor:

A gratuidade articulada ao acesso à instrução primária não deixava de ser uma proteção aos direitos listados para todos, porquanto o inciso XIII do art. 179 dispunha que a lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.

Apesar disso, a legislação demorou a ser cumprida, e os/as cidadãos/ãs que dela se beneficiaram foram, em sua maioria, homens e mulheres brancos/as com alto poder aquisitivo. A regulamentação prevista no artigo estava longe de atender às demandas e necessidades da população negra, que, até então, não possuía direitos. Somente em 1827 foi promulgada a primeira grande lei da educação, que determinou a criação das “escolas de primeiras letras” no Império, espalhadas por todo o território nacional (Souza, 2023; Westin, 2020).

Essa legislação previa a oferta de educação gratuita a todos/as, mas com a especificidade de que meninos e meninas estudariam separadamente, com currículos diferentes, pois lhes eram atribuídos papéis sociais distintos, como no caso da matemática e da álgebra, consideradas conteúdos “difíceis” e inadequados às mulheres. As que foram “beneficiadas” com o direito à educação pública eram, em sua maioria, descendentes de europeus e pertencentes às classes mais abastadas (Souza, 2023; Westin, 2020).

O estudo realizado por Gonzalez (2020) reforça que a escolarização não atingiu todas as classes sociais, evidenciando que a educação formal não era acessível à maioria da população negra. A autora relata:

O Censo de 1950 foi o último a nos fornece indicadores sociais básicos relativos à educação e ao setor da atividade econômica da mulher negra. Para partir daí pode se constatar: seu nível de educação é muito baixo (a escolaridade atinge no máximo, o segundo ano primário ou fundamental e o analfabetismo é fator predominante (Gonzalez, 2020, p. 203).

Os dados do Censo de 1950 revelam a condição de não escolarização das mulheres negras. Curiosamente, os censos posteriores deixaram de incluir essa análise específica, sob a justificativa de inexistirem condições técnicas para tal levantamento (Gonzalez, 2020).

A garantia do direito à escolarização partiu, efetivamente, do interesse das classes dominantes em atender às demandas sociais geradas pelo processo de industrialização. Essa garantia foi consolidada apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe avanços significativos, especialmente nos artigos 205 a 214, referentes à organização e estrutura do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1998).

O artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todas e todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 206, por sua vez, assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, defendendo a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento (Brasil, 1998).

O artigo 207 garante autonomia às universidades, permitindo-lhes gestão didático-científica, administrativa e financeira. Já o artigo 208 define que o dever do Estado com a educação será cumprido mediante a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos/as, inclusive para aqueles/as que não tiveram acesso na idade própria. A Constituição também determina a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio, assim como o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular (Brasil, 1998).

Além disso, o artigo 208 inclui a educação infantil como um direito, garantindo a oferta de creche e pré-escola para crianças de zero a cinco anos de idade e assegurando o atendimento ao/à educando/a por meio de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde — especialmente para os/as alunos/as do ensino fundamental. O acesso à educação obrigatória e gratuita é, portanto, considerado um direito público subjetivo, cuja garantia é dever do poder público (Brasil, 1998).

Um marco importante foi a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, período em que a luta das classes populares pela escola pública se intensificou. Contudo, foi a nova LDB nº 9.394/1996 que promoveu grandes transformações no sistema educacional, oferecendo amparo legal para uma formação integral do indivíduo. A lei viabilizou a elaboração de um currículo mínimo nacional, o que levou à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, posteriormente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Souza, 2023; Westin, 2018).

Gonzalez (2020) observa, entretanto, que entre os aparelhos ideológicos do Estado, a escola passou a ocupar o lugar antes desempenhado pela Igreja na formação social do homem e da mulher. Para a autora, isso reflete a manutenção das relações de produção e o atendimento

às demandas da classe dominante. Ela enfatiza que, nesse contexto, se perpetuam práticas discriminatórias, uma vez que “o sistema educacional é usado como aparelho de controle nessa estrutura de discriminação cultural, em todos os níveis do ensino brasileiro, desde o elementar, secundário até o universitário” (Gonzalez, 2020, p. 158).

Diante dessa denúncia e da falta de estrutura, bem como das evidências de discriminação contra os povos negros nos contextos educacionais, por meio de práticas pedagógicas excludentes e livros didáticos que apresentam uma única versão da história, a busca pelo direito à escolarização torna-se um processo complexo e desafiador. É necessário, portanto, continuar lutando para que a educação seja um direito efetivo e equitativo para todas e todos.

Nilma Lino Gomes (2018, p. 109) ressalta que a educação é “um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que, durante muito tempo, foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiras”. Essa afirmação evidencia tanto a luta histórica dos grupos marginalizados pela conquista desse direito quanto o caráter excludente do sistema que favoreceu poucos.

Na luta pela superação dessas desigualdades, os movimentos populares, especialmente aqueles ligados às relações étnico-raciais, têm desempenhado papel fundamental. Esse processo de resistência e afirmação identitária é contínuo e visa garantir inclusão, reconhecimento e justiça para as vozes historicamente silenciadas.

Esse movimento ganhou ainda mais força com o fortalecimento das militâncias políticas formadas a partir da década de 1990. Gomes (2018, p. 110) observa que, a partir desse período, “a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas do Estado”. Esse processo reflete a busca constante dos grupos subalternizados por seus direitos e pela afirmação de suas identidades, o que também se manifesta no campo educacional, onde as questões raciais passaram a ser discutidas e reconhecidas.

Nesse contexto, como afirma Brandão (2017, p. 106), “sem o saber que existe na fala, mas cheios do saber que existe na prática, os subalternos criam e recriam a sua própria educação”. Assim, práticas educativas alternativas e lutas por um ensino mais inclusivo e representativo emergem como formas de resistência e recriação do saber pelas camadas populares, que reconstroem sua história e o seu lugar na sociedade.

Assim, o negro, pelos aquilombamentos² organizados, passou então a ser alvo de pesquisas e estudos nas universidades, pois a militância estabelecida, a organização

² Aquilombamento é um conceito que remonta à resistência dos negros no Brasil durante o período colonial, associado à formação de quilombos, comunidades autônomas formadas por pessoas escravizadas fugitivas. Esse termo também passou a ser utilizado como uma metáfora para a criação de espaços de resistência e de afirmação

realizada pelos coletivos e releitura de ressignificação emancipatória promovida pelas ações realizadas na busca incessante pela igualdade de direitos e oportunidades. O movimento negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (Gomes, 2018, p. 39).

Neste contexto, foi sancionada a LEI 10.639/2003 (Brasil, 2003), que altera os artigos 26 - A e 79 – B da LDB 9394/96 (Brasil, 1996), trazendo em sua redação:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A Lei tem como objetivo principal o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira, o que se reflete em uma crescente busca, dentro das universidades, por políticas públicas que visam corrigir as desigualdades históricas. Nesse contexto, surgiram ações afirmativas e o processo de cotas para ingresso nas universidades, como forma de minimizar as falhas históricas de maneira equânime, tais iniciativas buscam garantir que a diversidade social e racial seja efetivamente representada no ambiente acadêmico, promovendo inclusão e reconhecimento das populações marginalizadas.

Esses avanços refletem o esforço da legislação em promover uma educação inclusiva e acessível a todas as pessoas, com foco na igualdade de oportunidades e no desenvolvimento integral das cidadãs e dos cidadãos. No entanto, como apontado por Gomes (2017), ainda existem desafios significativos no acesso à educação, especialmente para as mulheres negras, que historicamente enfrentaram barreiras raciais e de gênero no sistema educacional. A

da identidade negra, onde se reconstroem e ressinificam valores culturais e sociais, simbolizando a luta contra a opressão e a busca por liberdade e dignidade para as populações marginalizadas (Gomes, 2018).

educação, portanto, torna-se não apenas um direito, mas uma ferramenta de transformação social que deve ser ampliada para garantir que todas as pessoas, independentemente de raça ou classe, tenham igualdade de acesso e oportunidades.

Deste modo, apesar das mudanças significativas quanto ao acesso à educação, ainda há um gargalo relacionado à permanência das estudantes nas instituições, desde a educação básica até as universidades. Esse desafio persiste, evidenciando que a inclusão no sistema educacional não é suficiente se não houver políticas de apoio contínuo para garantir que essas estudantes permaneçam e concluam seus estudos (Gomes, 2018).

Por aí entende-se que nossas crianças mal conseguem cursar o primeiro grau, não se tratam como pensam e dizem alguns, de uma incapacidade congênita da raça negra, para as atividades intelectuais, mas de fato, de os negros, desde muito cedo, terem de ir à luta para ajudar na sobrevivência da própria família (Gonzalez, 2020, p. 34).

Esse contexto também reflete a realidade do Ensino Médio no Brasil, que tem sido um palco de intensas discussões sobre a educação nacional, isto porque, como já mencionado anteriormente, apesar dos avanços, ainda falta muito para que seja totalmente consolidado, mesmo com a criação de políticas públicas regulamentadas em leis, programas e projetos que se complementam entre si.

No estudo realizado por Carolina Senna, Felipe Souza e Felipe Vogel (2021, p. 33), observa-se que o EM público esteve presente em diversas arenas de discussão e planos de implementação ao longo do último século. A partir do final do século XX, o EM ganhou ainda mais relevância, principalmente após sua institucionalização como um direito social e como uma ferramenta de enfrentamento das desigualdades, sendo amplamente reconhecido como uma das formas de promover o desenvolvimento da população e, conseqüentemente, do país (FIRJAN SESI, 2023).

O abandono e a evasão escolar na educação básica são questões complexas que afetam todo o país e têm um grande impacto na vida das jovens e dos jovens. Conceituar esses termos é fundamental para uma melhor compreensão da proposta de estudo, já que, embora muitas vezes tratados como sinônimos, eles apresentam distinções importantes. Quando se fala de evasão escolar, entende-se como a fuga ou o abandono da escola em função de outras atividades.

A diferença entre evasão e abandono escolar foi abordada pela primeira vez pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1998), fazendo uma distinção importante entre esses termos, sendo que o “abandono” se refere à situação em

que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na ‘evasão’, o aluno sai da escola e não retorna mais ao sistema educacional” (Silva Filho; Araújo, 2017, p. 37).

Segundo os dados da FIRJAN SESI (2023, p. 13), as consequências do aumento da evasão escolar para a economia brasileira, especialmente para a indústria, são reais e duradouras. A evasão no EM gera um prejuízo significativo para a economia, com a perda de até R\$ 220 bilhões por ano, o que representa 3,3% do PIB nacional. Cada jovem que não conclui o EM perde, em média, R\$ 154 mil ao longo de sua vida, devido a menores remunerações e maior tempo desocupado. Quando são considerados os efeitos indiretos, como a piora na saúde e o aumento da criminalidade, o custo total por jovem evadido e evadida pode chegar a R\$ 395 mil.

Para este público, as consequências são ainda mais severas, já que essas e esses jovens enfrentam uma vida produtiva mais curta, com salários 20 a 25% menores, além de uma menor probabilidade de conseguir um emprego formal. Elas e eles também possuem uma expectativa de vida reduzida em três anos e estão mais expostos a situações de violência. A evasão escolar, portanto, amplia as desigualdades sociais, afetando principalmente jovens de classes sociais mais baixas, com maior prevalência entre estudantes negros e negras e nas regiões mais pobres do país. “A evasão escolar é, portanto, uma tragédia silenciosa que amplia as desigualdades sociais” (FIRJAN SESI, 2023, p. 15).

Nesse cenário, as opressões de raça, gênero e classe, quando se referem a mulheres, não se separam; entretanto, a raça é o eixo determinante nas relações sociais. Antônio Martins (2018) aponta que inúmeras pesquisas demonstram que uma das principais barreiras socioculturais enfrentadas por meninas é a discriminação racial.

Existe uma grande desvantagem para a população negra em relação à população branca, não apenas no acesso à educação, mas também na permanência na escola (Nascimento; Santos, 2022, p. 115). A escola, nesse sentido, ainda não é para todas e todos, tendo em vista que muitas e muitos estudantes abandonam a escola por diversos motivos, e, conforme os dados da FIRJAN SESI, e não concluem o Ensino Médio que é a etapa final da educação básica, impactando diretamente a economia do país.

Neste mesmo estudo, foi identificado que a evasão escolar atinge mais de 500.000 jovens acima de 16 anos por ano, no Brasil, apenas 60,3% concluem o ciclo escolar até os 24 anos, enquanto, entre os mais pobres, o número de concluintes do EM é de 46%, contra 94% dos estudantes mais ricos (FIRJAN SESI, 2023).

Diante desses dados, é visível que as desigualdades são reais, mesmo com perspectivas de implementação de políticas direcionadas para as minorias, ainda existem muitos percalços,

especialmente no papel social do processo de escolarização, que, como pano de fundo, não deveria ser apenas para servir e atender às demandas do capitalismo, mas sim, “deveria estar além de uma estrutura política voltada apenas para formar cidadãos para atuar no mercado de trabalho, sendo uma educação libertadora, capaz de transformar tanto os indivíduos quanto a sociedade à qual estão inseridos” (Freire, 2003, p. 59).

2.3 A Mulher Negra e O Ensino Superior

Para Gomes (1996, p. 69), “a escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora.” A autora ressalta que, nesse contexto, a teoria que se manifesta de forma mais latente na escola é a da democracia racial, que privilegia o discurso da igualdade e omite as diferenças, induzindo o entendimento de que falar sobre elas significaria promover a discriminação.

Nesse cenário, é importante destacar a pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021, p. 37), que explica que, entre “os motivos alegados com maior frequência por aquelas meninas que não concluíram o Ensino Médio, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), estão: desinteresse em estudar, trabalho ou procura por trabalho e gravidez.”

Por isso, são fundamentais a manifestação e a visibilidade das classes que sofrem com as desigualdades. Os movimentos sociais desempenham papel decisivo nas mudanças históricas. Gomes (2017, p. 25) afirma que “a educação não é um campo fixo nem somente conservador; ao longo do tempo, é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é, ao mesmo tempo, indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos.” Assim, a educação se apresenta como um processo dinâmico, constantemente questionado e desafiado pelos diferentes grupos sociais em busca de maior equidade.

Freire (1996, p. 11) adverte que “há uma necessidade de assumir, na educação, uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.” Quando se trata do ingresso e da permanência nas universidades, esse universo torna-se ainda mais restrito, especialmente se considerarmos as barreiras estruturais e sociais enfrentadas por muitas pessoas, em especial pelas mulheres negras, no acesso e na continuidade de seus estudos.

Com a ampliação da oferta de ensino superior, proposta pela LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), com o objetivo de democratizar o ensino superior no país, foi aprovada a Lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005), que facilitou o acesso à educação superior privada por meio de

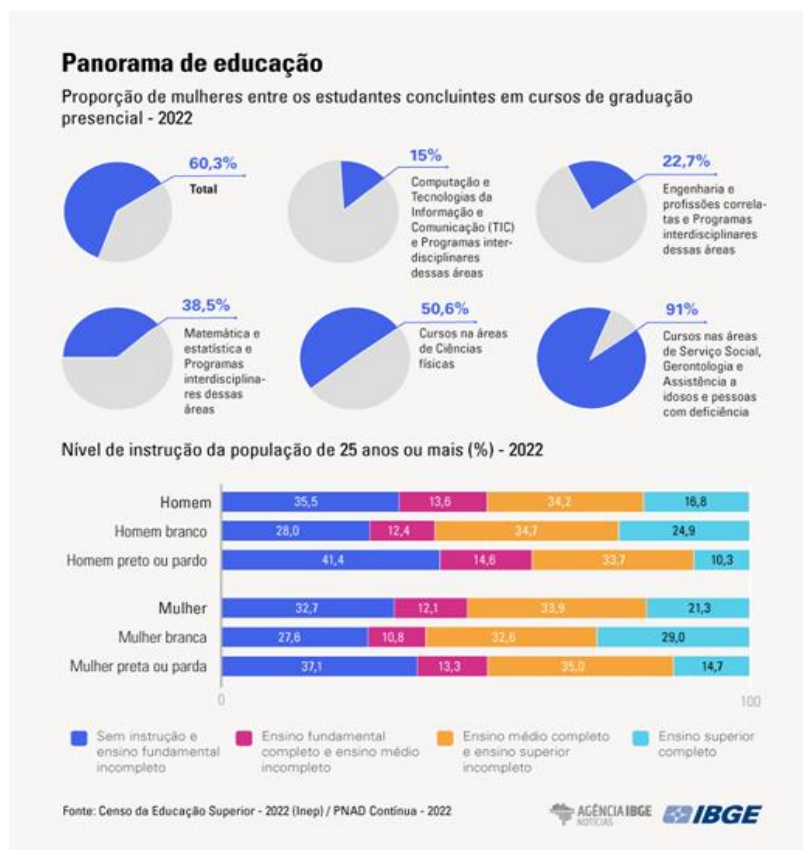
programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudo em instituições privadas, e da criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que substituiu exames tradicionais das universidades públicas ao utilizar as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de ingresso (Souza, 2018; Gomes, 2017).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), em 2000, apenas 6,8% dos adultos com 25 anos ou mais possuíam ensino superior. Em 2010, esse número subiu para 11,3%. Apesar do crescimento, quatro em cada cinco brasileiros ainda não possuem curso de graduação. O Censo de 2022 revela que 32,3% das pessoas com 25 anos ou mais tinham o Ensino Médio completo ou superior incompleto (aumento em relação aos 16,3% de 2000), enquanto 14% possuíam o Ensino Fundamental completo ou Médio incompleto (contra 12,8% em 2000).

O número de pessoas sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto caiu de 63,2% em 2000 para 35,2% em 2022. No entanto, ao analisar os dados por cor e raça, percebe-se que os brancos ainda têm mais acesso ao ensino superior do que os pretos e pardos. Entre os brancos, 25,8% completaram o ensino superior; entre os pretos, o percentual é de 11,7%, e entre os pardos, de 12,3% (IBGE, 2022).

A análise desses dados mostra que, entre os estudantes que concluíram o curso superior presencial, o percentual de mulheres brancas é quase o dobro em relação ao de mulheres negras.

Gráfico 2- Proporção de mulheres entre os estudantes concluintes em curso de graduação presencial-2022



Fonte: IBGE (2022)

Esses números evidenciam que muitas mulheres negras contribuem para a ascensão social das mulheres brancas, pois, enquanto cuidam das casas e dos filhos destas, possibilitam que elas dediquem tempo e esforço aos estudos e ao trabalho externo. Assim, perpetua-se a condição de subserviência das mulheres negras na sociedade (Gomes, 2017; Gonzalez, 2020).

Observar a situação das mulheres negras é essencial, primeiramente, porque elas representam uma parcela significativa da mão de obra “barata” no mercado de trabalho formal e informal, dependendo desse rendimento para garantir o próprio sustento e o de suas famílias. Além disso, sua realidade expressa desigualdades estruturais que impactam diretamente o acesso à educação e a permanência nos espaços acadêmicos e profissionais.

O território selecionado para colaborar com os dados desta pesquisa, a cidade de Pirapora, no norte de Minas Gerais, apresenta uma particularidade dentro do contexto social brasileiro. Gonzalez (2020, p. 30) explica que “há uma divisão racial no Brasil, um tipo de segregação social, na qual grande parte da população negra se concentra nas regiões mais pobres do país, especialmente no Nordeste e em Minas Gerais.” Essa distribuição desigual

reflete processos históricos que limitaram a mobilidade social da população negra e dificultaram o acesso a direitos fundamentais, como a educação.

Dessa forma, pesquisar sobre as mulheres negras e, por meio de suas *escrevivências*, narrar suas trajetórias escolares torna-se essencial para a construção de novas perspectivas e oportunidades para aquelas que ainda se encontram marginalizadas. Muitas dessas mulheres não concluíram a escolarização; outras enfrentam desafios que, mesmo não aparecendo nas estatísticas, afetam diretamente suas vidas e perspectivas de futuro.

É importante ressaltar que o objetivo deste debate não é se restringir a espaços específicos ou títulos, mas sim promover uma reflexão sobre os contextos sociais e históricos vivenciados por mulheres negras. A questão central não está apenas em quem alcança determinados lugares, mas em como essas trajetórias são construídas e quais desafios estruturais ainda persistem.

Evaristo (2021, p. 58) reflete sobre essas questões ao afirmar:

Todo aspecto que cria a diferença, há um desejo de criar um olhar sobre essa diferença. Criar uma diferença é o discurso da exceção e acaba caindo no mesmo lugar. O perigo reside em colocar o sujeito que veio dessa experiência social de subalternidade e passam a ocupar outros lugares sociais. Quando você se prende muito a isso, você cria esse discurso da exceção. Esquecendo que a exceção confirma uma regra. E distancia o indivíduo do seu grupo de origem. Como se um produzisse e os outros não. Levando a evidenciar o discurso da meritocracia.

Nesse sentido, é importante compreender que a educação, seja ela formal ou informal, desempenha um papel transformador na sociedade. Como destaca Freire (2003, p. 98), "a educação é uma forma de intervenção no mundo", sendo, portanto, uma ferramenta fundamental para questionar e modificar as desigualdades estruturais que afetam a população negra, especialmente as mulheres.

Por fim, a discussão aqui apresentada contribui para compreender a trajetória da mulher negra e o contexto educacional vivido por ela. No próximo capítulo, o objetivo é compreender o conceito de *escrevivência*, suas origens e suas implicações para o cenário educacional.

4. O CONCEITO DE *ESCREVIVÊNCIA* E SEU REFLEXO SOCIAL

4.1 Quem é Conceição Evaristo?

Figura 1- Conceição Evaristo



Foto: Aline Macedo (2022)

De acordo com Araújo (2007), Evaristo é descrita como uma das mais influentes literatas do movimento pós-modernista no Brasil, atuando nos gêneros da poesia, do romance, do conto e do ensaio. Como pesquisadora e docente, seus trabalhos concentram-se na literatura comparada.

Nascida em 29 de novembro de 1946, na cidade de Belo Horizonte (MG), é filha de Dona Joana Josefina Evaristo. Em seus relatos, registra a ausência do pai, mas destaca a presença de um padrasto durante sua infância. Viveu seus primeiros anos em uma favela extinta em 1970, chamada Favela do Pendura Saia, região marcada pelo forte contraste social, pois estava situada próxima a um bairro de classe média (Evaristo, 2020).

Figura 2- Conceição Evaristo criança



Fonte: Folha UOL, 2020.

Desde cedo, Evaristo enfrentou os desafios de ser mulher, negra e moradora de favela. Sua mãe, que teve nove filhos, buscava melhores condições de vida para a filha e, por isso, permitiu que ela fosse morar com uma tia aos sete anos de idade. Dona Joana sempre valorizou a educação, garantindo que os filhos frequentassem uma das melhores escolas públicas da cidade, ainda que precisassem percorrer longas distâncias diariamente (Gomes, 2017).

Ir morar com a tia possibilitou que Evaristo estudasse em uma escola pública que atendia majoritariamente crianças de classe alta em Belo Horizonte. Contudo, suas lembranças sobre a instituição revelam um ambiente marcado pelo racismo: “A escola tinha dois pavimentos, em cima ficavam os brancos, as crianças medalhistas, as que sempre se vestiam de anjos para coroar Nossa Senhora, e embaixo, era como se fosse o porão de uma casa, ali estudavam os negros”, recorda Evaristo (2020).

Seu primeiro contato com a literatura ocorreu ainda na infância, por meio da oralidade, ao ouvir as histórias contadas por sua mãe. Esse contato inicial foi fundamental para sua

formação literária e marcou o início de sua trajetória como escritora. Gomes (2017, p. 38) observa que:

A autora costuma dizer que nasceu rodeada por palavras, se considerando herdeira de uma cultura (africana) em que a oralidade tem um valor superior ao da escrita, (tal concepção não é adotada no Brasil, país em que a escritora nasceu, pois aqui a escrita possui uma mais valia). Para se adequar e ter voz na cultura em que nasceu (brasileira), ela teve que aprender, a árduos passos, a lidar com a escrita.

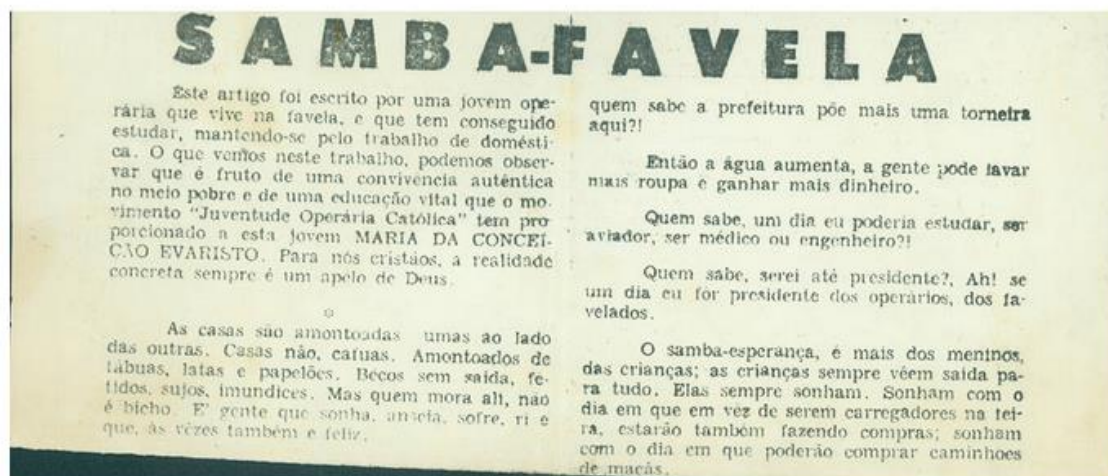
Essa realidade também se reflete em sua trajetória de vida e nas condições de trabalho que lhe foram impostas desde a infância. Como muitas mulheres negras, Evaristo ingressou precocemente no mercado de trabalho informal, conciliando os estudos com as exigências da sobrevivência. Em suas palavras:

Mãe lavadeira, tia lavadeira e ainda eficientes em todos os ramos dos serviços domésticos. Cozinhar, arrumar, passar, cuidar de crianças. Também eu, desde menina, aprendi a arte de cuidar do corpo do outro. Aos oito anos surgiu meu primeiro emprego doméstico e ao longo do tempo, outros foram acontecendo. Minha passagem pelas casas das patroas foi alternada por outras atividades, como levar crianças vizinhas para escola, já que eu levava os meus irmãos. O mesmo acontecia com os deveres de casa. Ao assistir os meninos de minha casa, eu estendia essa assistência às crianças da favela, o que me rendia também uns trocadinhos. Além disso, participava com minha mãe e tia, da lavagem, do apanhar e do entregar trouxas de roupas nas casas das patroas. Troquei também horas de tarefas domésticas nas casas de professores, por aulas particulares, por maior atenção na escola e principalmente pela possibilidade de ganhar livros, sempre didáticos, para mim, para minhas irmãs e irmãos (Evaristo, 2009, p. 1).

Diante de toda a organização e estrutura na qual convivia, com acesso a livros e informações, tornar-se professora sempre foi seu desejo desde a infância. Em seus registros, ela conta que sua mãe, tias e primas trabalharam em casas de grandes escritores mineiros ou de seus familiares, o que fez com que o contato com a literatura fosse uma "perseguição do destino" (Evaristo, 2019).

Em 1968, durante a Ditadura Militar, Evaristo escreveu para o jornal Samba-Favela, em um ato de resistência e contestação, denunciando as desigualdades sociais vividas em seu entorno, gesto precoce que já evidenciava sua consciência crítica e engajamento político.

Figura 3- Publicação do Samba de Favela – 1968



Fonte: Folha de São Paulo, 2017.

No entanto, devido à sua entrada precoce no mercado de trabalho, Evaristo só conseguiu concluir o curso normal em 1971, quando finalmente realizou o sonho de se tornar professora (Gomes, 2017). Com a desapropriação das favelas na região central de Belo Horizonte e a segregação das populações negras para as periferias, as condições de vida tornaram-se ainda mais precárias. A autora recorda: "Ao distanciarmos do centro de Belo Horizonte, não tínhamos nada, a não ser uma pobreza maior." (Evaristo, 2009, p. 1).

Figura 4- Conceição Evaristo (ao centro) com sua Mãe, Dona Joana e suas tias em Contagem/MG em 1973.



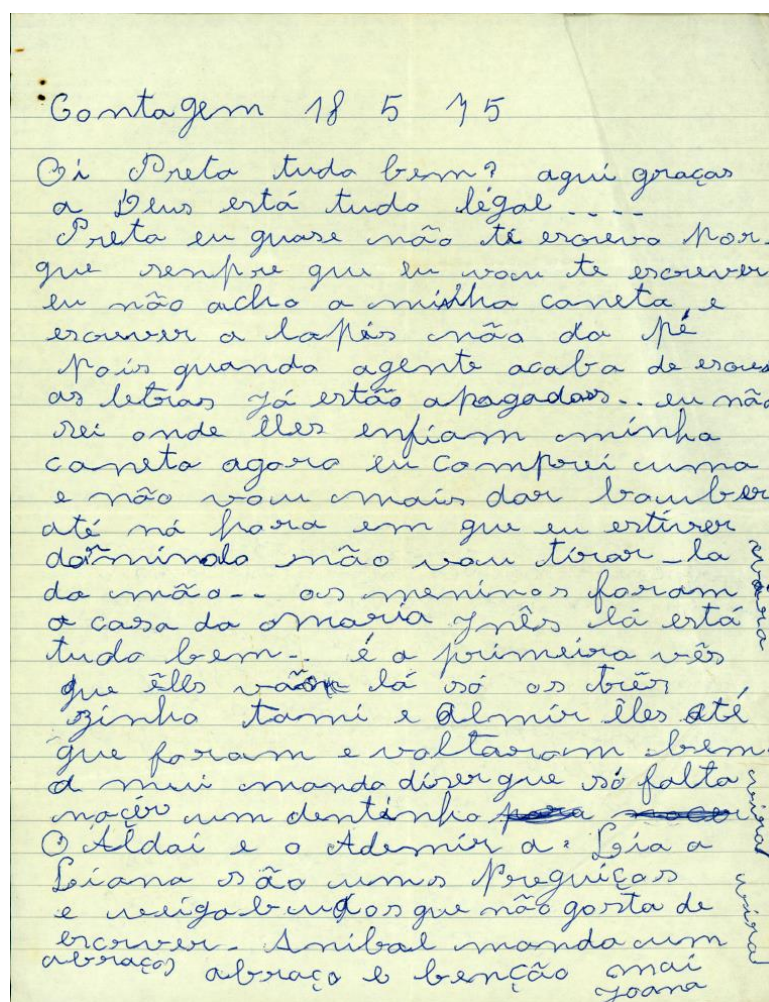
Fonte: Folha de São Paulo, 2017.

Segundo Evaristo (2009) de posse do diploma de professora e sem qualquer possibilidade de lecionar em Belo Horizonte, decidiu partir para o Rio de Janeiro. Então, com um diploma de professora nas mãos e sem qualquer possibilidade de dar aulas em Belo Horizonte, parti de 'mala e cuia' para o Rio de Janeiro (Evaristo, 2009, p. 1).

No Rio, foi aprovada em concurso público e iniciou sua carreira no magistério. A escrita sempre acompanhou seu cotidiano. As cartas trocadas com sua mãe, publicadas pelo Itaú Cultural (2017), revelam a ternura e a força da maternidade como elemento central em sua escrita, tema recorrente em sua obra e em suas reflexões sobre a condição da mulher negra.

A maternidade é tema constante na obra de Conceição Evaristo. E, na *escrevivência* dela, foi realmente a vida que começou a moldar essa presença. Mesmo sem estudo, sua mãe, Joana, colecionava cadernos nos quais escrevia pensamentos e poemas. A figura materna como criadora e a cultura da oralidade praticada dentro de casa fizeram com que a autora mineira crescesse cercada por palavras, mesmo que distante dos livros (Itaú Cultural, 2017, s/p).

Figura 5- Carta da mãe de Conceição Evaristo, Dona Joana



Contagem 18 5 75

Olá Preta tudo bem? aqui graças
a Deus está tudo legal...
Preta eu quase não te escrevo por-
que sempre que eu vou te escrever
eu não acho a minha caneta, e
escrever a lápis não dá pé
pois quando agente acaba de escrever
as letras já estão apagadas... eu não
sei onde eles enfiam minha
caneta agora eu comprei uma
e não vou mais dar bumbum
até na hora em que eu estiver
dominando não vou tirar-la
da mão... os meninos foram
a casa da Ona que lá está
tudo bem... é a primeira vez
que eles vão lá só os três
Zinho Tami e Ademir eles até
que foram e voltaram bem
a mãe manda dizer que só falta
maquiagem um dentinho ~~para~~ ~~para~~
O Aldai e o Ademir a Lígia a
Liana são umas preguiçosas
e desobedientes que não gosta de
escrever. Anibal manda um
abraço abraço e benção
Joana

Fonte: Arquivo pessoal. Publicado em Itaú Cultural, 2017.

As trocas de cartas entre mãe e filha foram essenciais para a construção de sua escrita. Nelas, nota-se o afeto, o cuidado e o diálogo entre gerações, uma espécie de ponte entre a vida e a literatura. Essa comunicação afetiva inspirou a autora a explorar a maternidade como forma de resistência, já que, historicamente, a maternidade foi um direito negado às mulheres negras.

Contagem, 18/04/70

Preta feliz pascoa você não pode vir... mas seu Deus quiser você virá nas férias... não fica fazendo muito sacrificio para vir aqui não. alem do mais as passagens estão muito caras. Preta você disse que está gripada aqui também está dando muita gripe nós tomamos o chá de limão essa gripe aqui se chama gripe beja flor por causa da Escola de samba beja flor daí que foi classificada nem sei em que lugar disse que é uma gripe comum e que não deve ficar tomando antibiotico sem receita medica.

Preta aqui tem um livro para você é do David de Carvalho veio para o endereço da Deca veio de Itauna no dia 9 de fevereiro 70 lembranças e abraços de todos o nome do livro é vire Abunã.

Outras trocas de cartas, de Conceição Evaristo a sua mãe, também foram compartilhadas como forma de demonstração de afeto e, principalmente, este era o principal veículo de comunicação à época. Seguem as cartas que ela enviou a sua mãe:

Rio 11/05/81

D Joana

Como o tempo passa! como são misteriosos os caminhos dessa vida!

A gente não sabe mesmo do dia de amanhã.

Hoje, dia das mães, e a senhora aqui, sendo mãe duas vezes (mãe e avó).

Eu só peço a Deus que me dê a fortaleza, a intuição, a coragem para criar Ainá e outras que virão, com a mesma coragem, com a mesma fortaleza com que a senhora nos criou.

Mais uma vez, Deus lhe pague por tudo, principalmente por ter me dado a vida.

E eu hoje estou metidinha, também é dia meu; só falta Ainá pular daquela incubadora e fugir para casa.

Conceição Evaristo

Rio

D Joana

Mãe aqui está tudo bem. A vida de sempre. Corre para lá, corre para cá e tempo voando. No final do ano espero por todos. E o Ambal vem? Fala com ele que aqui em Santa Tereza quase não tem carro. É um bairro antigo, tem até bonde. Estou mandando umas roupinhas para o bazar, pouca coisa, roupinhas de Ainá.

Ainá está ótima, manda abraços e pede benção para crescer.

A senhora anda bem serelepe, hein? Andando de ônibus para lá e para cá... Bem podia haver a lei que instituísse que em ônibus de viagem as pessoas de certa idade não paga. Sem passagens. Só que ia ser um tal de idoso viaja para lá e para cá pelo Brasil afora. Ia ser bom.

Mãe acei o caderno da senhora, estava guardadinho. Não consegui ainda datilografar as poesias. Estou precisando comprar outra máquina. A minha está um lixo. Mas não desisti da ideia de um dia a gente publicar um livro com poesias de todas nós juntas. Mãe Deus lhe pague pelas fronhas e os paninhos de cozinha. Ainá gostou dos dois. Não repare mas não deu para enviar nada. Abraços para todos. Foi bom a Nui ter

vindo. Pena que foi por poucos dias. Não deve, não pode aproveitar nada. E eu estou trabalhando e estudando muito.

Abraços e benção

Preta e Ainá

Rio 25/06/93

Todo final de semana tem festa aí?

Este recorte sobre a maternidade sempre foi alvo das *escrevivências* de Conceição Evaristo, pois, como parte da história, a maternidade foi um dos direitos negados às mulheres negras durante décadas. Islene Oliveira (2017) explica que, nos versos e na prosa de Conceição Evaristo, a mulher negra deixa de ser uma caricatura e passa a ocupar um lugar de poder que, em clássicos da ficção brasileira, por muito tempo lhe foi negado: o de ser mãe.

Muitas das personagens negras presentes em obras clássicas da literatura brasileira são exemplos de como a arte não deixou de reforçar estereótipos e de consolidar o projeto civilizatório ocidental, baseado numa suposta inferioridade e animalidade dos afrodescendentes. Figuras como a protagonista de *A Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães, ou a Rita Baiana e a Bertoleza de *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, não só carregam traços estereotipados, mas também trazem a marca da esterilidade. Nenhuma delas vive a experiência de ser mãe. (Oliveira, 2017, p. 269)

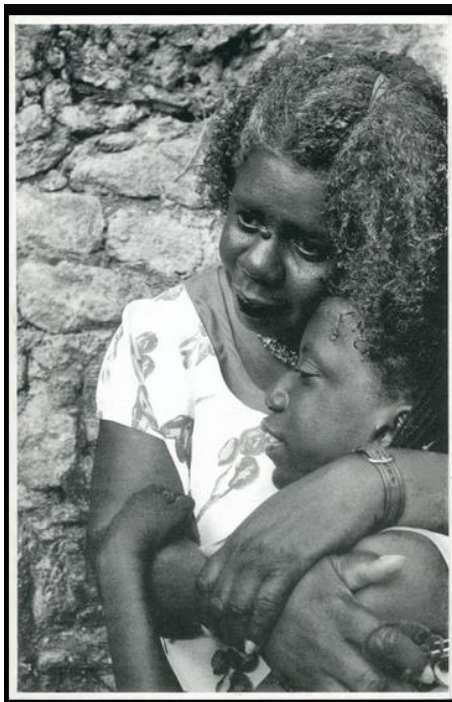
Em 1980, Conceição Evaristo gestou sua filha Ainá.

Figura 6 – Conceição Evaristo grávida



Fonte: Folha de São Paulo. Ocupação Conceição Evaristo.2017

Figura 7- Conceição Evaristo com a filha



Fonte: Itaú Cultural, 2017.

Conceição Evaristo graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, anos mais tarde, concluiu o mestrado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1996, com a dissertação “*Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*”. Posteriormente, obteve o doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), na qual analisou as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto (Evaristo, 2009; Gomes, 2017).

Além da atuação como professora, sua trajetória também se voltou para a literatura. Sua estreia literária ocorreu em 1990, quando passou a publicar contos e poemas na série *Cadernos Negros*. A partir desse momento, sua produção literária se expandiu, consolidando uma escrita profundamente vinculada às experiências vividas pelos coletivos negros. Para a autora, “o que a história não nos oferece, a literatura pode oferecer” (Evaristo, 2020, s/p).

Em 2003, Conceição Evaristo publicou o romance *Ponciá Vicêncio* pela Editora Mazza, de Belo Horizonte, no qual retrata a vida de uma menina de uma cidade do interior, suas vivências e os sofrimentos relacionados à subalternidade. Em 2006, lançou *Becos da Memória*,

obra que mantém o mesmo realismo poético presente no livro anterior, abordando o drama de uma comunidade favelada em processo de remoção, experiência vivida por sua própria família. A narrativa evidencia o protagonismo feminino, suas lutas e resistências diante da pobreza e da discriminação. No ano seguinte, em 2007, *Ponciá Vicêncio* foi traduzido para o inglês pela *Host Publications* (Evaristo, 2020). Após essas publicações, várias outras obras tomaram corpo e consolidaram sua trajetória literária.

Atualmente, Conceição Evaristo representa o Brasil no exterior, e sua literatura vem sendo traduzida em diversos países (Gomes, 2017). A autora relata que sua ida a Paris, para participar do *Salão do Livro de Paris* em março de 2015, gerou grande visibilidade para seu trabalho dentro do próprio Brasil. Segundo Evaristo (2021), o reconhecimento internacional despertou o olhar das brasileiras e dos brasileiros para o valor de sua literatura, demonstrando como o interesse estrangeiro foi um fator determinante para a valorização de sua obra em seu próprio país.

Com o reconhecimento de suas produções, o prestígio nacional veio por meio do Prêmio Jabuti, em 2015, pela obra *Olhos d'Água*. Suas crônicas realistas, mesclando ficção e vivências sociais, trouxeram uma nova perspectiva para a literatura brasileira, reafirmando a importância de sua escrita como um avanço significativo dentro do cenário literário nacional.

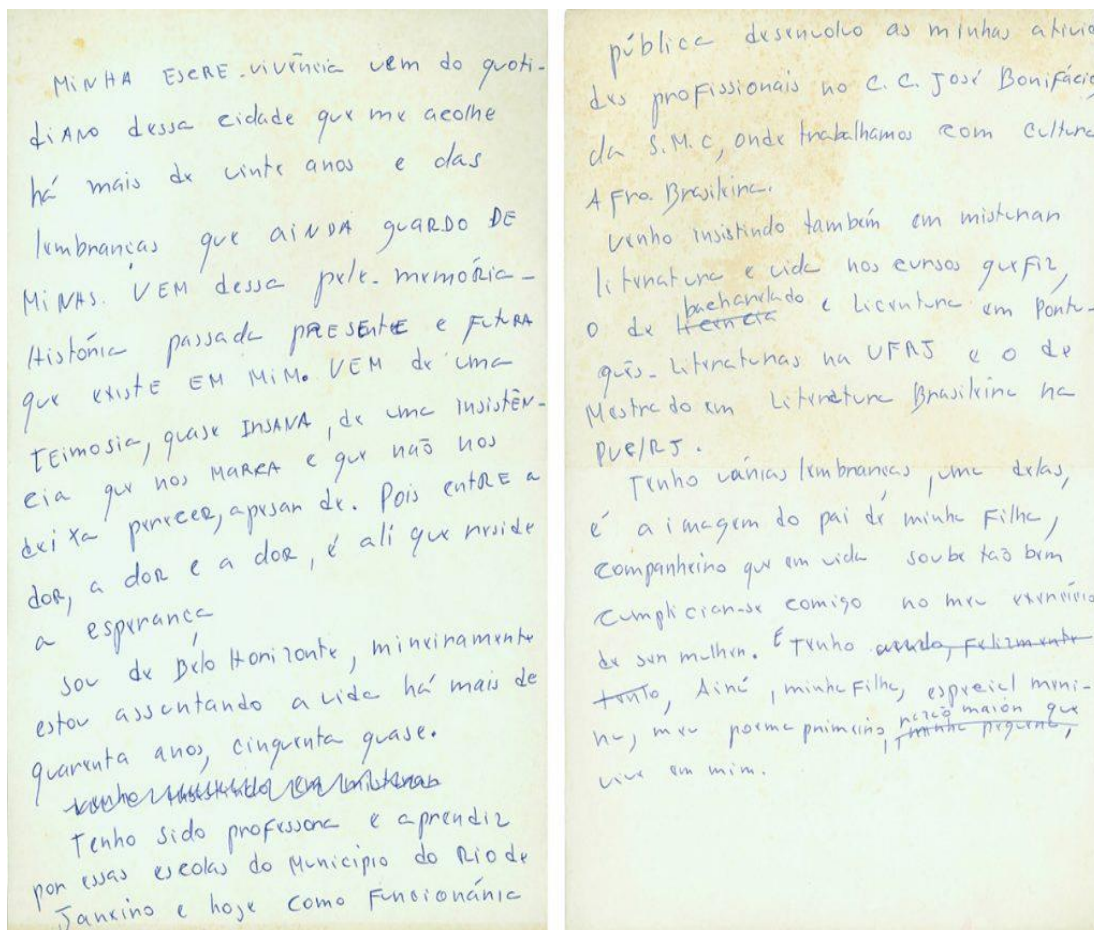
Descrevendo o livro como um todo, pode-se dizer que sua temática aborda os excluídos socialmente, apresentando histórias marcadas pelo sofrimento e pela luta diária enfrentada pelas camadas sociais desprivilegiadas do país. A autora fala do amor, das empregadas domésticas, das prostitutas e de muitos tabus sociais como aborto, prostituição, trabalho infantil, homossexualidade e violência contra a mulher, entre outros (Gomes, 2017, p. 19).

Ao receber o Prêmio Jabuti, Conceição Evaristo descreveu a experiência como o “prêmio da solidão”, pois, naquele evento, não havia a presença de outras pessoas negras. Ela relata: “havia índios caracterizados, mas negros, nenhum além de mim” (Evaristo, 2020, s/p). Apesar disso, reafirmou com autoridade a importância do prêmio, tanto para sua trajetória pessoal quanto para a representatividade das mulheres negras e da classe social da qual se originou.

Seus textos, em sua maioria, são marcados por narrativas que evidenciam a miséria, a pobreza e as angústias vividas pelas personagens, ao mesmo tempo em que destacam a força e a resiliência dessas figuras diante das adversidades (Ferreira et al., 2021).

4.2 O termo *Escrevivência* e sua origem

Figura 8- Manuscrito de Conceição Evaristo



Documento sem data, escrito por Conceição Evaristo.

Fonte: Publicação Itaú Cultural, 2017.

Transcrição:

Minha *escrevivência* vem do cotidiano dessa cidade que me acolhe há mais de vinte anos e das lembranças que ainda guardo de Minas. Vem dessa pele memória história passada, presente e futura que existem em mim. Vem de uma teimosia, quase insana, de uma insistência que nos marca e que não nos deixa perecer apesar de. Pois entre a dor, a dor e a dor, é ali que residem a esperança.

Sou de Belo Horizonte, mineiramente estou assustando a vida há mais de quarenta anos, cinquenta quase.

Tenho sido professora e aprendiz por essas escolas do município do Rio de Janeiro e hoje como funcionária pública desenvolvo as minhas atividades profissionais no C.C. José Bonifácio, da S.M.C. onde trabalho com a cultura afro-brasileira.

Venho insistindo também em ministrar literatura e cida nos cursos que fiz, o de bacharelado e licenciatura em Português-literaturas na UFRJ e o de mestrado em literatura Brasileira na PUC/RJ.

Tenho várias lembranças, uma delas é a imagem do pai de minha filha, companheiro que, em vida soube tão bem cumplir-se comigo no meu exercício de ser mulher. E

tenho Ainé, minha filha, especial menina, meu poema primeiro, razão maior que vive em mim.

Documento sem data, escrito por Conceição Evaristo. Publicação Itaú Cultural, 2017.

De acordo com Evaristo (2020, s/p), “o conceito de *escrevivência* surge com o objetivo de romper o imaginário social que circunda as mulheres negras. E, se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também”. A expressão foi utilizada pela escritora pela primeira vez entre os anos de 1994 e 1995, embora não com o intuito de criar um conceito. Em sua dissertação de mestrado, empregou os verbos *escrever*, *viver*, *ver* como um jogo de palavras — *escrever*, *viver*, *escreviver*, *se ver*.

Constância Duarte e Isabella Nunes (2020) afirmam que a escrita de Evaristo “bebe da rica fonte da oralidade, em fala e gestos”, pois a autora mergulha no universo das experiências e vivências, tanto suas quanto das mulheres que descreve em sua literatura. A memória, portanto, desempenha um papel fundamental na *escrevivência*, uma vez que permite à autora recuperar e reinterpretar suas vivências, como se observa no trecho a seguir, escrito pela própria autora:

Nossa *escrevivência* traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana (Evaristo, 2020, s/p).

Marcelo Oliveira, Juliano Sampaio e Olivia Silva (2021) explicam que o neologismo *escrevivência*, criado por Conceição Evaristo para estruturar e dar forma aos seus textos, refere-se a uma escrita profundamente conectada às suas experiências cotidianas, de tal forma que essas experiências e a escrita se tornam inseparáveis. Essa concepção de escrita, que mistura vivências e narrativas pessoais, também é abordada por Duarte e Nunes (2020), as quais afirmam que o termo foi adotado por Evaristo como uma estratégia para subverter a tradicional imagem da “Mãe-preta”.

Essa figura, dentro do contexto escravocrata, era responsável por contar histórias para adormecer as crianças brancas da casa-grande. A mulher negra, nesse sistema, era forçada a cuidar das crianças brancas, filhas dos senhores de engenho e de outros proprietários de terras, realizando tarefas como amamentar, cuidar e colocá-las para dormir, sempre em uma posição de subordinação e subserviência.

E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência. Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo (Evaristo, 2020, s/p).

Neste contexto, escrever sobre a vivência, a *escrevivência* das mulheres, é uma forma de denúncia que provoca reflexões acerca da raça e do gênero, problematizando o contexto social e as formas de subordinação às quais essas mulheres foram submetidas. A *escrevivência* também evidencia os direitos que lhes foram negados. Além disso, busca resgatar a tradição africana, seus legados e as manifestações culturais e políticas que foram fundamentais para a construção do país.

Ao procurar rever a história da submissão de escravizados e escravizadas a seus donos, a escrita produzida por mulheres negras percorre os cenários da escravidão e os que nos levam às comunidades formadas por descendentes de escravizados, procurando a tradição africana de contar e cantar (Duarte; Nunes, 2020, p. 136).

A *escrevivência* valoriza a experiência pessoal da autora como fonte de conhecimento e inspiração, utilizando sua vivência como ponto de partida para uma reflexão mais ampla sobre a realidade e a cultura negra. Oliveira, Sampaio e Silva (2021) dedicaram-se a analisar as conceitualizações de *escrevivência* apresentadas por Conceição Evaristo, com base em entrevistas e depoimentos da própria autora. Os pesquisadores realizaram uma análise cronológica de suas publicações e destacaram que o conceito de *escrevivência* não surgiu tal como o conhecemos hoje, mas passou por um processo gradual de amadurecimento, iniciado em sua dissertação de mestrado e desenvolvido ao longo do tempo, até se consolidar na forma como é compreendido atualmente.

Oliveira, Sampaio e Silva (2021) também observam que, tanto no campo científico quanto no literário, as produções de Conceição Evaristo podem ser sintetizadas em uma poética que mistura a realidade vivida com a ficção. Essa síntese dá espaço à subjetividade da autora, permitindo-lhe expressar sentimentos e emoções de maneira genuína. A expressão *escrevivência*, ainda segundo os autores, nasce de um jogo de palavras que produz um efeito de sentido, resultando em uma escrita que emerge tanto da vida quanto da própria autora. Por fim, essa escrita não é individualista, mas remete à coletividade, reforçando a ideia de que as vivências compartilhadas constituem a base dessa forma de expressão.

O termo que a Escrivivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrivivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não remete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes (Evaristo, 2020, s/p).

Seguindo a ordem cronológica, a expressão *escrevivência* começa a ganhar forma no seminário “Mulheres Negras e Literatura”, realizado por volta de 2015, quando as discussões sobre o conceito surgiram timidamente, ainda em razão da escassez de materiais que faziam referência a essa expressão (Oliveira; Sampaio; Silva, 2021). Com o tempo, as produções escritas e as entrevistas concedidas favoreceram o amadurecimento do conceito e sua incorporação ao campo literário, que se consolidou a partir de 2017. Oliveira et al. (2021) explicam que “em 2017, o conceito de *escrevivência* foi sendo construído sob formas mais bem estruturadas, conseqüentemente evidenciando novos elementos e direções”.

Em uma entrevista concedida à TV PUC-Rio em 2017, Elisa Souza (2022) afirma que Conceição Evaristo define o termo *escrevivência* como “a oportunidade de construir uma literatura que busca dar sentido às personagens femininas, colocando-as no centro da cena”. Oliveira, Sampaio e Silva (2021, p. 178) também fazem menção a essa afirmação ao elucidarem que:

Ao ser indagada sobre o que significa *escrevivência*, Conceição Evaristo além de apontar o possível ano e local de surgimento, justifica a necessidade e a motivação pela qual faz surgir a expressão, possibilitando compreender a introdução e a condição de mulher negra em que estão envoltos seus textos.

Assim, em entrevista concedida à TV Brasil em 8 de junho de 2017, Conceição Evaristo explica com maior clareza o sentido de sua proposta, ao destacar: “A nossa *escrevivência* não é para adormecer os da casa-grande, mas sim para acordá-los em seus sonhos injustos” (Evaristo, 2017, s/p). Vale ressaltar que, a partir desse período, o termo passou a tomar forma e a ganhar corpo. O principal objetivo da *escrevivência* é a valorização da escrita da mulher negra, dando voz a grupos historicamente subalternizados, como homens negros e crianças, em vez de estereotipá-los (Oliveira; Sampaio, 2022, p. 274).

Dessa maneira, compreende-se que a expressão *escrevivência* nasce motivada pela necessidade de uma nova leitura em relação à dita história oficial, bem como pelo desejo de rasurar o imaginário e o entendimento equivocado em se tratando das capacidades e dos direitos das mulheres negras, ainda reproduzido na atual organização da sociedade (Oliveira; Sampaio; Silva, 2021, p. 180).

Sua importância decorre da conquista das mulheres negras pelo direito à escrita, e seus manuscritos permitem que as vozes dessas mulheres sejam ouvidas e valorizadas, contribuindo, assim, para a construção de uma literatura mais diversa e representativa. Nesse contexto de rompimento de barreiras, Evaristo (2020) complementa que, quando se trata de autorias negras, ou seja, quando “transformamos nossa história em textos”, trata-se de uma passagem difícil: “É como se o negro não tivesse a oportunidade de falar de suas próprias histórias”.

Para Luciana Ferreira et al. (2021, p. 3):

(...) a *escrevivência* apresenta-se como uma importante estratégia didático-pedagógica por uma reescrever a história pela voz de pessoas negras, apresentando uma contra-narrativa da nação porque abala a ideologia do nacionalismo, do eurocentrismo, do hegemonismo e pelo olhar crítico sobre o Estado e a identidade nacional, uma vez que, os personagens negros presentes na literatura hegemônica comumente são representados de maneira estereotipada, destoando de valores e traços presentes nos demais personagens das narrativas em questão.

Atualmente, devido à sua complexidade, o termo tem sido alvo de discussões entre estudosas e estudiosos, pesquisadoras e pesquisadores. Oliveira e Sampaio (2022) realizaram um estudo sobre diversos trabalhos científicos que abordam a temática, com o objetivo de analisar como esse conceito tem se expandido no campo das ciências humanas e sociais. Esse interesse em assumir o termo como conceito tem se fortalecido, conforme Fonseca (2020, p. 59) destaca ao afirmar que “a discussão sobre seus sentidos ganha maior força a partir do momento em que passou a ser utilizado em artigos, dissertações, teses (...)”.

A pesquisa de Oliveira e Sampaio (2022, p. 274) analisou oito produções acadêmicas em diferentes áreas, como literatura, educação formal e informal, psicologia social e clínica, além de música e fotografia. Os pesquisadores observaram que “a expressão *escrevivência* pode ter diferentes significados, dependendo da área do conhecimento em que é aplicada”.

Ao abordar os aspectos acadêmicos, que constituem os principais objetos desta dissertação, Oliveira e Sampaio (2022, p. 289) concluem que o conceito de *escrevivência* “vai além da unilateralidade de sentidos esperados, sendo entendido como uma noção com múltiplos significados e interpretações”. Isso demonstra que o conceito está em constante construção, promovendo novas discussões nas diversas áreas do conhecimento e abrindo horizontes para outras possibilidades de pesquisa.

Conforme Evaristo (2020, s/p), a expansão desse conceito e o fortalecimento desse debate estão intimamente relacionados à conscientização social.

Eu acho que cada vez mais a sociedade brasileira tem estado disposta a pôr o dedo na ferida e discutir determinadas questões. E uma delas é a questão racial. A sociedade brasileira descobriu também que a questão racial não é uma discussão só para negros. Não somos nós que temos de buscar as soluções, pelo contrário. É como se quisesse que o pobre, que o sujeito empobrecido, resolvesse sozinho a questão da pobreza. Acho que hoje, ou melhor, nos últimos anos, a sociedade brasileira está sendo menos hipócrita, ao se tratar de racismo.

Em suas palavras: “Hoje, as pessoas negras estão em espaços de disputa com os brancos, o que faz com que a questão racial seja mais discutida. Hoje nós, negros, incomodamos muito mais! ” (Evaristo, 2021, s/p). Atualmente, o termo tem sido uma tônica em diversos campos de pesquisa. Contudo, a contribuição proposta neste trabalho é trazer essa vertente para o campo da educação, em que as experiências de vida constituirão o norte da investigação.

Assim, as próximas páginas destinam-se à contemplação desse caminhar vivido, vindo, visto e *escrevindo* por mulheres que não desistem de buscar uma vida mais digna e feliz.

5. AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NAS *ESCREVIVÊNCIAS*: RELATOS DE MULHERES NEGRA EM ASCENSÃO

Os dados desta pesquisa iniciam-se com a minha própria escrita. Jamais poderia deixar de registrar minha história de vida no contexto em que se propõe este estudo. “Escrever sobre sua história é um ato de resistência, um grito sobre o silêncio imposto.” (Evaristo, 2020).

Ser mulher, negra e moradora do interior pressupõe uma vida que apenas reproduz as práticas vivenciadas por suas ancestrais, práticas de subalternidade e/ou subserviência. No entanto, não é isso que pretendemos demonstrar em nossas *escrevivências*, pois, com muito esforço pessoal, estamos construindo novas páginas da história.

5.1. Minha escrita, minha vivência: escrever e viver, *escreviver* – Lilian Viana

Fui estimulada pela professora orientadora Valéria a construir o meu memorial logo em nosso primeiro encontro. Ainda estava um tanto perdida sobre o que iria pesquisar, mas já tinha decidido que o tema abordaria as desigualdades vividas pelas mulheres, especialmente as negras. Ao escrever o memorial, senti-me profundamente envolvida: foi uma escrita prazerosa, e o texto fluiu com naturalidade.

Durante as orientações, nossas conversas sobre os grupos sociais dos quais faço parte e nos quais atuo nos levaram a buscar mulheres interessadas em realizar escritas sobre si mesmas, *escrevivências*, termo que até então eu desconhecia, mas que conheci na faculdade por meio da professora Valéria. Assim, ao iniciar os estudos sobre a temática, senti-me intensamente conectada e, com o intuito de me reconhecer, resolvi trazer também a minha *escrevivência* para o contexto da pesquisa.

Portanto, início com minha apresentação pessoal. Sou Lilian Rodrigues Santos Viana, mulher, parda e ribeirinha, nascida na cidade de Pirapora, no Norte de Minas Gerais, às margens do Rio São Francisco. Sou filha de Jorge Batista dos Santos, homem negro, e Maria Claret Rodrigues dos Santos, mulher parda. Sou a filha caçula entre dois irmãos. Nasci após cinco anos de tentativas e fui muito esperada, pois meus pais tinham o grande desejo de ter uma filha.

Meu nome foi escolhido por causa da trilha sonora que embalava o romance deles: a música “*Lilian*”, de Nilton César, interpretada pela dupla Lilian e Leno. Quanto às minhas origens, sou neta de um retirante nordestino e de uma soteropolitana negra. Minha avó paterna era lavadeira, passadeira e cozinheira, além de uma mulher católica praticante, o que

influenciou toda a família a seguir essa religião. Por morar próxima ao Rio São Francisco, lavava roupas no rio, carregando a bacia de alumínio na cabeça e esfregando as peças nas pedras. Na adolescência e juventude, lavava e cozinhava para os homens que atracavam os vapores na região. Foi assim que ela e meu avô se conheceram.

Ambos migraram para terras mineiras em busca de melhores condições de vida. Quando seus caminhos se cruzaram em Pirapora, ele desembarcou do vapor e, ao vê-la, pediu sua mão em casamento. Explicou que precisaria embarcar novamente, mas que, ao retornar no ano seguinte, se casariam. E assim aconteceu: casaram-se e tiveram quinze filhos.

Minha mãe foi a primogênita, o que fez com que, desde muito cedo, assumisse diversas responsabilidades tanto com os irmãos menores quanto com os afazeres domésticos. Ela sempre conta que trabalhou muito. A comida era feita em fogão a lenha, e ela relembra que já teve os dedos quebrados mais de uma vez, pois precisava rachar lenha para manter o fogo aceso. Enquanto os irmãos brincavam, ela raramente podia participar, pois estava sempre sobrecarregada de tarefas.

Meu avô era analfabeto e trabalhava arduamente na lavoura e na navegação fluvial do vapor a lenha “Benjamim Guimarães”, que, à época, era o principal meio de transporte da região. Sua vida foi marcada por muito trabalho e inúmeras lutas. A família passou por dificuldades financeiras, mas ele sempre valorizou o desenvolvimento pessoal e profissional dos filhos. No seu inconsciente, compreendia que a falta de escolarização havia sido um obstáculo para alcançar melhores condições de trabalho e posições sociais. Por isso, priorizou a educação dos filhos, buscando evitar a reprodução das dificuldades e durezas que ele mesmo enfrentara ao longo da vida.

Ele foi visionário ao perceber que a sociedade passava por transformações impulsionadas pelo crescimento econômico promovido pelo capitalismo. Nesse período, as exigências do mercado de trabalho começaram a mudar significativamente quanto ao perfil profissional demandado. Diante desse cenário, meu avô sempre incentivou, acompanhou e criou oportunidades para que seus filhos se dedicassem aos estudos. Todos tiveram a chance de cursar e concluir o ensino médio. Entre as mulheres da família, mesmo que de forma tardia, todas conseguiram acessar o ensino superior. Já entre os homens, apenas um deles, que se mudou para a capital mineira, teve a oportunidade de cursar uma graduação. Das sete filhas que ele teve, todas se formaram e seguiram a carreira no magistério.

Minha mãe, por exemplo, concluiu o ensino médio no curso Normal, formação essencial para atuar como professora nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso aconteceu quando ela tinha aproximadamente 22 anos e já estava casada. Para ela, o casamento representava a

possibilidade de ter menos responsabilidades domésticas e o vislumbre de uma vida melhor. No entanto, a realidade acabou sendo bem diferente.

A educação sempre esteve presente em minha vida. Quando criança, via minha mãe e minhas tias elaborando planos de aula, corrigindo cadernos e preenchendo diários. Embora fosse um trabalho exaustivo, especialmente se comparado aos dias atuais, em que as tecnologias digitais facilitaram muitas dessas tarefas, elas sempre amaram a docência e se dedicavam ao máximo para garantir um ensino de qualidade.

O trabalho como professora era, sem dúvida, muito mais gratificante e prazeroso do que as atividades domésticas. Além do reconhecimento social pela dedicação aos estudos, elas conquistaram, por mérito próprio, uma posição profissional almejada por muitas mulheres. Somente após se aposentar do cargo de professora, por volta dos 46 anos, minha mãe pôde realizar seu sonho de cursar o ensino superior, formando-se em Serviço Social. Embora tenha atuado por pouco tempo na área, seu diploma permanece exposto na parede da sala, simbolizando sua maior conquista.

Meus avós paternos tiveram cinco filhos, quatro homens e uma mulher, sendo meu pai o caçula da família. Minha avó, de descendência indígena e africana, era miscigenada *cafusa*, com pele parda e cabelos lisos. Aprendeu a ler e a escrever com uma senhora para quem trabalhava como empregada doméstica, tornando-se grande amiga dela, o que lhe proporcionou essa oportunidade. No entanto, não obteve diploma de escolarização, pois não concluiu a educação básica.

Além de suas habilidades de leitura e escrita, atuava como parteira, auxiliando mulheres a darem à luz em casa, de maneira natural, oferecendo todo o suporte necessário no momento do nascimento. Inclusive, meus irmãos e eu viemos ao mundo pelas mãos dela. Além disso, fazia doces e bolos sob encomenda para complementar a renda familiar.

Minha avó também frequentava religiões de matriz africana e era devota de São Cosme e Damião. Todos os anos, organizava uma linda festa em homenagem aos santos, reunindo crianças de diversas partes da cidade para celebrar. No entanto, diante de suas múltiplas ocupações, não conseguia acompanhar de perto a vida escolar dos filhos seja incentivando-os, seja monitorando seu desempenho acadêmico. Sobre meu avô paterno, tenho poucas lembranças, pois ele faleceu logo após meu nascimento. Minha mãe sempre dizia que ele era uma boa pessoa.

Meu pai concluiu apenas as séries iniciais do ensino fundamental, enfrentando muitas dificuldades ao longo desse percurso. A escola não foi inclusiva para ele. Era um menino cheio de sonhos, que adorava jogar bola de meia com os colegas e, muitas vezes, faltava às aulas para

aproveitar esses momentos. Esse comportamento lhe rendeu várias punições severas de sua mãe na infância.

Desde muito jovem, meu pai trabalhou como engraxate, vendedor de doces nas ruas e ajudante em uma oficina mecânica. Mais tarde, ingressou na Marinha do Brasil e, após anos de serviço, aposentou-se como mecânico de vapores na Companhia de Navegação do São Francisco (FRANAVE).

No entanto, ele era etilista, e muitas vezes minha família teve de enfrentar situações constrangedoras e dolorosas em decorrência de seu descontrole causado pelo álcool. Em diversas ocasiões, dormimos na casa de vizinhos porque ele ameaçava minha mãe de morte. Esse ambiente gerou em mim grandes dificuldades de socialização, pois vivia amedrontada, sempre temendo como seria sua chegada em casa. As discussões se tornavam cada vez mais intensas e, a cada episódio de violência, eu me sentia acuada e insegura, desenvolvendo um problema de enurese noturna.

Muitas vezes, não havia tempo ou condições para tomar banho antes de ir à escola, e eu chegava com um cheiro desagradável, o que afastava as pessoas de mim. Meu avô materno sempre tentava interceder por minha mãe. Embora não fosse a favor da separação, fazia de tudo para remediar a situação. No entanto, chegou um momento em que a violência se tornou insustentável, e foi ele quem sugeriu que minha mãe se separasse. Quando completei quatorze anos, meus pais finalmente se divorciaram.

Além desse cenário familiar difícil, por ser a filha caçula entre dois irmãos homens, também sofri violências físicas e psicológicas dentro de casa. Aprendi, desde cedo, a lutar contra meus medos e a controlar minha mente e meu corpo, embora nunca tenha tido a oportunidade de participar de uma terapia psicológica.

Ainda que minha infância tenha sido marcada por desafios, também houve momentos especiais. Brinquei muito com minhas vizinhas de casinha e de boneca; aprendi a bordar, fazer crochê, lavar, passar e cozinhar, “coisas de meninas”. Recordo com saudade que minha mãe comprou um LP intitulado *Contos Mágicos*, que narrava quatro histórias: A Dona Baratinha, O Rapto do Papai Noel, O Patinho Feio e O Coelho Valdo. Eu amava ouvir aquelas histórias e passava horas imaginando as cenas descritas.

Lembro-me de uma boneca branca da marca Estrela, chamada *Mãezinha*. Eram duas bonecas: uma maior, representando a mãe, e outra menor, que cabia em seu colo, simbolizando a filha. Ela emitia sons de acalento e foi a boneca mais cara que tive. Essa boneca refletia claramente o papel social ao qual as mulheres eram condicionadas dentro da sociedade machista, especialmente na década de 1970.

Nunca tive uma boneca negra, pois, até então, a representação da negritude não era considerada bela o suficiente para inspirar a criação de brinquedos.

Entre uma brincadeira e outra, sempre brinquei de escolinha: simulava dar aulas, picava papéis, coloria e desenhava. Também exercitava a escrita e a criatividade de várias formas, como escrevendo cartinhas para a Xuxa, na esperança de participar do programa ou de ser uma Paqueta. Sem contar as inúmeras cartas destinadas ao Papai Noel, que sempre alegravam nossas noites de Natal.

Lembro-me ainda de um clubinho de leitura que criamos entre as crianças da minha rua, onde nos reuníamos para ler e nos divertir com as atividades propostas pela revista *Nosso Amiguinho*. Era uma experiência única, e ainda guardo com carinho a lembrança de que eu era a única da rua que possuía as revistas, pois minha mãe fazia a assinatura para incentivar nossa leitura. Ah, que saudade!

Ingressei na escola aos seis anos de idade. Estudei a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Santo Antônio, onde minha mãe foi professora durante muitos anos, embora nunca tenha sido minha professora. Ainda assim, sentia um grande orgulho por saber que ela fazia parte do corpo docente da instituição.

Uma das professoras dessa escola precisava de alguém para cuidar de sua filha, e foi assim que, aos onze anos, surgiu meu primeiro emprego: babá. Cuidava de uma menina chamada Ana Carolina, de três anos, tendo como principais responsabilidades ocupar seu tempo, brincar com ela e garantir sua segurança. No entanto, lembro-me de que, desde a primeira vez que entrei naquela casa, fui instruída a não me sentar nos móveis, pois havia a preocupação de que eu pudesse transmitir vermes ou outras doenças à menina. O contato físico era quase inexistente, e essa distância sempre foi evidente.

Mesmo diante dessas restrições, todas as férias eu estava lá. Pegava minha bicicleta cedo pela manhã e só voltava para casa à noite. Fiquei nesse emprego por dois anos seguidos, durante as férias de verão e de inverno, período em que a mãe da menina estudava e minha função era cuidar dela.

Quando cursei os anos finais do ensino fundamental, ingressei na Escola Estadual Anésia Gonçalves Longuinhos. Foi nessa escola pública que fiz amizades e vivi momentos marcantes com pessoas que, até hoje, recordam com carinho nossa passagem por lá. Lembro que, certa vez, todas as meninas da turma foram repreendidas por frequentarem a biblioteca para pegar livretos informativos sobre menarca, menstruação e primeiros contatos sexuais. A vergonha de ler esses materiais dentro da biblioteca nos levou a furtá-los, o que acabou gerando grandes transtornos. Hoje, ao relembrar esse episódio, percebo o quanto vivíamos oprimidas e

sem acesso a informações essenciais sobre nossos próprios corpos, a ponto de precisarmos agir dessa maneira.

Depois dessa fase, passei a estudar em uma escola particular, o Colégio São João Batista, pois consegui uma bolsa de estudos. No entanto, nessa instituição, fui vítima de vários episódios de racismo, especialmente por ter cabelos cacheados e volumosos. As críticas eram constantes, e a exclusão das atividades coletivas era uma realidade frequente.

Apesar desses desafios, sempre fui uma boa aluna, inteligente e dedicada. Muitas vezes, dedicava meu tempo a ajudar vizinhos e colegas que tinham dificuldades com as atividades escolares. Como já não trabalhava mais como babá, passei a dar aulas particulares para crianças da vizinhança, encontrando na educação um meio de contribuir e, ao mesmo tempo, fortalecer minha própria aprendizagem.

Durante esse período, além dos estudos, eu também ajudava minha mãe nos afazeres domésticos e em suas tarefas escolares, auxiliando-a em atividades como cortar papéis, preparar lembranças para datas comemorativas e corrigir ditados e tabuadas feitas por seus alunos.

Ao ingressar no ensino médio, decidi cursar duas formações simultaneamente. À noite, estudava na Escola Estadual Polivalente, onde fazia o curso de Magistério de nível médio, com o objetivo de atuar nos anos iniciais e na educação infantil, garantindo que, ao concluir o ensino médio, eu já estivesse apta a ingressar no mercado de trabalho. Nesse momento, já me via completamente envolvida com os processos educacionais.

Pela manhã, frequentava o Colégio São João Batista, onde, como bolsista, cursava o ensino médio regular, também chamado de científico. O objetivo era me preparar para o vestibular, já que, naquela época, era necessário prestar prova de todos os componentes curriculares, independentemente da graduação escolhida. Desde então, eu já tinha como meta continuar os estudos e ingressar no ensino superior.

Para garantir uma renda extra e ajudar nas despesas de casa, encontrei uma alternativa: vendia docinhos nas escolas onde estudava, oferecendo-os a colegas e professores, conciliando, assim, estudo e trabalho com disciplina e determinação.

Em 1996, aos dezessete anos, fiz meu primeiro vestibular e fui aprovada. Iniciei a faculdade de Pedagogia no período noturno pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), no campus da cidade de Pirapora, a primeira instituição a ofertar cursos financiados pelo poder público na região. Fiz parte da segunda turma após a criação do campus, o que representava um avanço significativo para o acesso ao ensino superior na cidade.

Paralelamente a esse processo, ingressei também na carreira profissional. Após concluir o curso Normal, prestei concurso público para atuar como professora regente nas turmas dos

anos iniciais na Prefeitura Municipal de Buritizeiro. Fui aprovada e iniciei minha trajetória no magistério aos dezoito anos, assumindo uma turma de alfabetização com trinta e cinco alunos. Lecionava no chamado “horário intermediário”, das 11h às 15h, em uma escola pequena, onde tive uma experiência marcante e transformadora. Dediquei-me intensamente ao trabalho e, ao final do ano letivo, mais de 90% dos meus alunos já estavam lendo e escrevendo, o que foi extremamente gratificante. Até hoje, encontro alguns daquela primeira turma, e é emocionante perceber o carinho que ainda guardam por mim.

Durante a graduação, a maioria dos professores era de Montes Claros e viajava diariamente para lecionar em Pirapora. Como o campus ainda estava em fase de consolidação, desenvolvemos diversos projetos e ações para dar visibilidade e contribuir para o fortalecimento da universidade em nossa cidade. Organizamos palestras com estudiosos da educação, criamos a Semana do Educador e a Semana do Pedagogo, espaços de debate sobre os processos educativos, além de participarmos de grandes discussões políticas e sociais.

Um dos momentos mais marcantes desse período foi o estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Foram dias intensos de reflexão e análise sobre as mudanças e os impactos dessa legislação na educação, o que nos permitiu colaborar com discussões no âmbito escolar e contribuir para sua implementação. No entanto, desde a criação do Campus Pirapora até os dias atuais, a UNIMONTES oferece apenas dois cursos na cidade: Pedagogia e Geografia.

Tivemos um professor negro que foi um verdadeiro divisor de águas em nossa trajetória acadêmica. Ele nos impulsionava a refletir sobre nossa condição social e sobre as possibilidades de ascensão por meio do conhecimento. Em 1999, enquanto cursava o doutorado na UNICAMP, nos proporcionou uma experiência única ao nos levar para participar da 12ª edição do Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Esse evento nos permitiu conhecer importantes referências no campo da educação e aprofundar nossos estudos sobre letramento e alfabetização, temas centrais do congresso naquele ano.

Viajamos de ônibus, percorrendo mais de 850 km em um grupo composto por cerca de trinta mulheres. Durante o congresso, dormimos no chão das salas de aula da universidade, vivenciando uma experiência enriquecedora e inesquecível. Esse encontro marcou profundamente nossa trajetória acadêmica, ampliando horizontes e fortalecendo a compreensão sobre o papel da educação na transformação social.

Atualmente, muita coisa mudou. A UNIMONTES, que antes representava uma grande conquista para a cidade, hoje enfrenta dificuldades, ofertando apenas o curso de Pedagogia e contando com um número reduzido de estudantes. Apesar desse cenário, novas oportunidades

surgiram com a criação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), que trouxe maior diversificação de cursos de graduação presenciais, especialmente nas áreas de engenharias e análise de sistemas. Além disso, as licenciaturas passaram a ser disponibilizadas predominantemente na modalidade EaD, tanto pelo IFNMG quanto por instituições privadas, ampliando as possibilidades de formação na região.

Após concluir minha graduação, em 2001, realizei as complementações pedagógicas previstas na grade curricular do curso de Pedagogia. No ano seguinte, participei do concurso público da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e fui aprovada para o cargo de Especialista em Educação Básica. Assim, em 2002, já estava efetiva tanto na rede estadual de ensino quanto na Prefeitura Municipal de Buritizeiro, consolidando minha trajetória profissional na educação.

Durante a graduação, tive a oportunidade de aprender com diversos professores que nos incentivavam a seguir os estudos. Esse apoio foi essencial para que eu decidisse ingressar em um curso de pós-graduação *lato sensu*. Como já estava profundamente envolvida com o processo de alfabetização, escolhi me especializar em Educação Infantil, pela Universidade Estadual de Montes Claros, buscando aprimorar minhas práticas pedagógicas e ampliar meus conhecimentos sobre aprendizagem na infância.

Em 2005, movida pelo desejo de cursar o mestrado, decidi mudar-me para Sabará, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde passei a residir na casa de uma tia materna. Para viabilizar essa mudança, solicitei a remoção do meu cargo de especialista para a Região Metropolitana A e optei por me exonerar do cargo que ocupava na Prefeitura de Buritizeiro.

Em 2007, fui aprovada em concurso público para atuar como professora regente nos anos iniciais do ensino fundamental na Fundação Helena Antipoff, no município de Ibitaré/MG. No entanto, no ano seguinte, decidi exonerar esse cargo para assumir uma nova aprovação em concurso, desta vez na Prefeitura de Belo Horizonte, consolidando minha carreira na rede pública da capital mineira.

Durante esse período, dediquei-me aos estudos para concursos públicos, mas, em 2018, retomei o projeto de ingressar no mestrado. Participei do processo seletivo da PUC Minas, apresentando um projeto para a linha de pesquisa em Tecnologia da Educação; contudo, novamente não fui aprovada na etapa da entrevista.

Nesse meio tempo, casei-me, tive dois filhos e, posteriormente, retornei a Pirapora, pois meu esposo tinha interesses políticos e decidi acompanhá-lo. Exonerei o cargo de professora da Prefeitura de Belo Horizonte e solicitei a remoção do cargo de especialista em educação básica para regressar à minha cidade natal.

Ao retornar, fui convidada pela Superintendência Regional de Ensino de Pirapora (SRE Pirapora) para integrar a equipe regional, assumindo uma função gratificada dentro do meu cargo efetivo. Nesse período, passei a atuar diretamente na implementação de políticas públicas educacionais, coordenando o Programa Educação Integral nas escolas estaduais e contribuindo para a execução do Programa Mais Educação, do Governo Federal.

Esse programa consistia na liberação de recursos financeiros para escolas que ofertassem atividades complementares aos estudantes. Para sua implementação, era necessário que as instituições elaborassem um planejamento específico na plataforma governamental SYSPETI. Minhas funções incluíam o suporte técnico e pedagógico às escolas, auxiliando na construção dos Planos de Ação, no acompanhamento e no monitoramento da execução das atividades.

Além disso, realizei formações e capacitações para os professores que atuavam no programa, orientando sobre a regulamentação, a estruturação da proposta e a elaboração de práticas pedagógicas alinhadas aos seus objetivos. Com mudanças na gestão da SRE Pirapora, fui convidada a assumir a supervisão do setor pedagógico, coordenando as ações educacionais das escolas da circunscrição e oferecendo suporte às Secretarias Municipais de Educação dos nove municípios da regional.

O trabalho se intensificou, e a principal política pública implementada à época foi o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC-CBC), voltado à melhoria dos resultados educacionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Essa atuação envolvia a formação da equipe pedagógica da SRE, a organização de cronogramas de atendimentos e o acompanhamento das escolas, com o objetivo de compreender desafios e propor intervenções que contribuíssem para o avanço dos indicadores educacionais.

Outro aspecto relevante foi a atuação junto às Secretarias Municipais de Educação, incentivando o cumprimento da legislação vigente e a adoção das políticas públicas propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Também exerci funções relacionadas ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), acompanhando a aplicação das avaliações externas nas escolas. Essa experiência ampliou meu conhecimento sobre as políticas públicas mineiras e consolidou meu compromisso com a educação pública.

Em meados de 2013, fui convidada a assumir a Diretoria Educacional, coordenando não apenas o setor pedagógico, mas também o Núcleo de Gestão Tecnológica (NGT) e a Divisão de Atendimento Escolar. Essa função envolveu o acompanhamento de trinta e oito escolas estaduais e nove Secretarias Municipais de Educação, oferecendo suporte pedagógico,

orientações sobre a vida escolar, autorizações de novas unidades e organização do cadastramento escolar.

Realizamos reuniões periódicas com diretores, especialistas e equipes técnicas da rede municipal, com o objetivo de orientar, realizar estudos e assessorar práticas pedagógicas, garantindo o alinhamento com a legislação vigente e com as diretrizes da SEE-MG. Também foram feitas visitas *in loco* para monitorar a execução das políticas públicas estaduais e federais, assegurando que as ações fossem efetivamente aplicadas nas escolas.

O trabalho no atendimento escolar exigia acompanhamento constante dos dados lançados no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e no Diário Escolar Digital, controlando frequência, rendimento e vínculo docente-turma, entre outros aspectos essenciais da gestão educacional.

O NGT também organizava formações para servidores, visando capacitá-los no uso das tecnologias disponíveis, além de oferecer suporte técnico e administrar o site da regional, divulgando informações sobre as ações e diretrizes da SEE-MG.

Coordenar esse setor foi um desafio e uma experiência transformadora. Gerir uma equipe com mais de vinte pessoas exigiu flexibilidade, empatia e liderança, além de um compromisso contínuo com o aprendizado e o compartilhamento de saberes. Essa vivência reforçou em mim a importância do estudo e da cooperação para a construção de estratégias eficazes, capazes de fortalecer as políticas públicas e o trabalho coletivo.

Percebi que, para estar à frente desse tipo de função, era fundamental dominar as ferramentas digitais e desenvolver competências que garantissem maior eficiência. O estudo contínuo não apenas aprimora as habilidades técnicas, mas também amplia a visão sobre os processos educacionais, permitindo uma atuação mais estratégica e assertiva.

No final de 2019, com as mudanças políticas no cenário estadual e na gestão da SRE Pirapora, fui exonerada do cargo de diretora educacional e reassumi a função de especialista em educação básica. Passei a atuar com turmas do ensino médio e na coordenação das turmas de educação integral. Esse retorno exigiu readaptação, pois percebi transformações significativas no ambiente escolar após anos de afastamento devido às funções administrativas.

Enfrentei desafios em uma gestão autoritária e centralizadora, marcada pela desigualdade de gênero. Era um homem no poder e uma mulher submissa às suas ordens. A ausência de descentralização dificultava o trabalho da supervisão, limitando a participação em projetos e o diálogo com as famílias. Foram necessários embates e firmeza para garantir o reconhecimento e a valorização do papel da supervisão escolar dentro da instituição.

Em 2020, iniciamos o ano letivo com muitas expectativas e me preparei cuidadosamente para a organização das ações. No entanto, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19, que levou à paralisação das atividades presenciais. Diante do isolamento social e do avanço das tecnologias digitais que se tornaram mediadoras do processo educacional, dediquei-me intensamente aos estudos e ao meu aprimoramento profissional.

Durante esse período, cursei duas disciplinas isoladas pelo PROMESTRE (Mestrado Profissional da UFMG), estudei espanhol para realizar a prova de proficiência e fui aprovada. Ainda em 2020, escrevi o artigo *“Diário Escolar Digital: ferramenta ativa do processo educacional”*, publicado no livro *Cultura Digital: novas relações pedagógicas para aprender e ensinar*. Nesse trabalho, descrevi minha pesquisa sobre a utilização do Diário Escolar Digital e os impactos dessa tecnologia no cotidiano das escolas.

Sempre tive grande apreço pelos estudos e busquei constantemente me aprimorar por meio de cursos de curta e longa duração. Ao final de 2021, com o retorno das atividades presenciais, decidi me submeter à prova de certificação para o cargo de diretora escolar e fui aprovada. Entretanto, essa conquista gerou desconforto dentro da instituição, pois minha aprovação foi interpretada como uma ameaça. Isso resultou em tentativas de limitar minha atuação e de impedir que eu liderasse ações que dessem visibilidade ao meu trabalho.

Em 2022, iniciei um novo desafio como coordenadora do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), à frente de turmas de adultos nos cursos de Padeiro, Cooperativismo e Fruticultura. Essa experiência, que se estendeu até dezembro de 2023, foi profundamente enriquecedora e me proporcionou um aprendizado significativo, especialmente por envolver um público diverso, composto em sua maioria por trabalhadores que buscavam novas oportunidades de formação e inserção profissional.

Ainda em 2022, participei do processo eleitoral para a direção escolar, colocando meu nome à disposição da comunidade. Apesar do empenho, minha chapa não foi a escolhida. Essa experiência foi fundamental para que eu refletisse sobre os critérios de escolha de gestores e sobre a influência das relações políticas e pessoais nesses processos.

Durante o período eleitoral, a gestão vigente promoveu diversos eventos festivos e ações assistencialistas para conquistar apoio, o que gerou um ambiente de disputa e tensão. Em uma dessas ocasiões, um evento alusivo ao “Dia da Consciência Negra”, uma servidora decidiu “se vestir de negra” para compor a banca de jurados. O ato me causou profunda indignação, pois configurava um caso evidente de injúria racial. Contudo, diante do clima de hostilidade e da fragilidade das relações no ambiente de trabalho, hesitei em denunciar. Qualquer posicionamento mais firme poderia ser interpretado como perseguição à direção escolar.

Com o tempo, percebi que aquele episódio não era isolado. Havia ali manifestações recorrentes de racismo, intolerância religiosa e desigualdade de gênero. Observando com atenção, notei que a maioria das meninas que evadiam da escola era negra e que boa parte dos estudantes se encontrava à margem das políticas públicas. Essa constatação despertou em mim a necessidade de aprofundar os estudos sobre as desigualdades raciais na educação e foi nesse momento que o tema da minha pesquisa começou a ganhar forma.

No início de 2023, a Superintendência Regional de Ensino de Pirapora (SRE Pirapora) promoveu um processo seletivo para compor o Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR). Candidatei-me e fui selecionada para integrar a equipe. O trabalho consistia em orientar a elaboração, acompanhar e monitorar presencialmente e virtualmente os planos de ação das escolas, além de avaliar o andamento do Plano de Recomposição das Aprendizagens, proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Essa experiência foi inovadora, pois o programa mobilizou toda a rede estadual em torno do enfrentamento das defasagens educacionais decorrentes da pandemia. No início, houve resistência por parte de alguns professores, mas, à medida que compreenderam os objetivos da proposta, o engajamento cresceu e os resultados começaram a aparecer. Projetos criativos e transformadores foram desenvolvidos, reafirmando a força da escola pública e o compromisso docente com a aprendizagem.

Ao final do mesmo ano, fui convidada pela Superintendente Regional de Ensino a integrar a Divisão Pedagógica da SRE Pirapora, assumindo a coordenação das ações voltadas à aprendizagem escolar e à correção de fluxo. Esse convite representou o reconhecimento do meu trabalho e consolidou minha trajetória na educação pública mineira.

Diante dos avanços tecnológicos e de seus impactos na educação, busquei ampliar meus conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais no ensino. Assim, cursei a Especialização em Informática na Educação pela UNIMONTES, ofertada no formato semipresencial pelo polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e financiada pelo governo federal. Esse investimento em políticas públicas de formação docente reforçou a importância da atualização profissional e do uso crítico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos pedagógicos.

Paralelamente, ingressei na Especialização em Mídias Educacionais pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), após aprovação em processo seletivo. O conhecimento adquirido nesses cursos ampliou minha compreensão sobre o papel da tecnologia na educação e me inspirou a desenvolver uma pesquisa sobre o Diário Escolar Digital, investigando seus impactos no trabalho docente e na gestão escolar.

Em 2019, submeti-me ao processo seletivo do PROMESTRE/UFMG para o mestrado profissional em educação. Obtive nota máxima no projeto escrito, mas não fui aprovada na entrevista. Candidatei-me pela cota destinada a pessoas negras; contudo, nenhum candidato dessa modalidade foi selecionado, e as vagas foram redistribuídas à ampla concorrência. Durante a entrevista, percebi que, de forma velada, minha identidade racial não foi reconhecida. Senti-me como se meu auto declaração fosse posta em dúvida, revelando o quanto o racismo institucional ainda permeia os espaços acadêmicos. Era como se, nas entrelinhas, eu ouvisse: “Você não é negra o suficiente” ou “Esse espaço não é para você”. Esse episódio me marcou profundamente e evidenciou o quanto a luta por representatividade negra nas universidades ainda é urgente.

Apesar da reprovação, fui convidada por um dos professores a cursar uma disciplina isolada no programa. Participei, posteriormente, de três disciplinas, mas novamente não obtive êxito no processo seletivo de 2021. Dessa vez, percebi que a vaga foi concedida a um colega homem e de pele mais retinta, o que reforçou minha percepção sobre como o racismo e o machismo interseccionam-se na estrutura acadêmica, reforçando privilégios e exclusões. Mesmo assim, não desisti. Decidi mudar de área de concentração e busquei novos espaços de formação. Matriculei-me em uma disciplina isolada sobre formações transversais em ancestralidade e identidade racial, o que ampliou minha consciência crítica sobre minha própria história e fortaleceu minha identidade como mulher negra.

Nesse percurso, conheci pessoas inspiradoras que me apresentaram ao Programa Afirmção na Pós, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), voltado à preparação de pessoas negras para o ingresso na pós-graduação. Fui selecionada no primeiro semestre de 2023. O curso, totalmente digital, permitiu a participação de estudantes de várias regiões do país e contou com orientações individuais para a elaboração de projetos de pesquisa.

Concluí o curso com um projeto voltado à análise das condições de estudo de mulheres negras do Norte de Minas Gerais. Poucos meses depois, em agosto de 2023, concretizei um grande sonho: fui aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), por meio do projeto Trilhas Educadores.

Logo na primeira disciplina do mestrado, tive uma experiência acadêmica marcante. O professor Diego Pereira nos convidou a participar de uma pesquisa sobre o uso do *ChatGPT* em diálogo com as teorias de Paulo Freire. Aceitei o desafio e, após um período intenso de estudo e dedicação, publicamos o artigo “*O ChatGPT e suas interferências nos processos educacionais: a pergunta como elemento de ensino e aprendizagem*”, na Revista de Ciências

da Educação. Essa conquista foi motivo de grande orgulho, representando o início de uma nova etapa na minha trajetória como pesquisadora.

À medida que aprofundava meus estudos e refletia sobre minha identidade pessoal e acadêmica, encontrei uma afinidade profunda com as ideias da professora Dra. Valéria Vasconcelos, que me conduziu ao caminho da escrivência. Ao longo da vida, fui confrontada com discursos que tentaram restringir o lugar da mulher negra aos afazeres domésticos ou, como diz a história cruel da escravidão, “à cama dos senhores”. No entanto, essa mulher ficou no passado. Hoje, somos mulheres que leem, escrevem, pesquisam e transformam realidades.

Sou integrante do Grupo Mulheres do Brasil, um coletivo social fundado em 2013 com o objetivo de lutar por políticas afirmativas e pela eliminação das desigualdades de gênero, raça e classe. Minha participação nesse grupo me proporcionou contato com mulheres de diferentes regiões do país e também com brasileiras que vivem no exterior. Fui convidada a contribuir com um texto para o livro *“Mulheres que transformam: da violência à redefinição da política para Elas no Brasil”*, que reúne relatos e dados sobre a luta feminina por direitos e dignidade. Como pesquisadora comprometida com o enfrentamento do sexismo, do patriarcado e do racismo estrutural, tenho realizado palestras em escolas e eventos educacionais, buscando promover práticas antirracistas e reflexões sobre a equidade racial e de gênero.

Por orientação da professora Valéria Vasconcelos, integrei-me à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), passando a fazer parte do GT06, Educação Popular. Em outubro de 2024, apresentei minha pesquisa no Encontro Regional Sudeste da ANPED, realizado em Vitória/ES, com apoio das ações afirmativas da associação, uma experiência que fortaleceu minha trajetória acadêmica e reafirmou minha identidade como mulher negra pesquisadora.

Outro espaço de grande aprendizado tem sido o Projeto de Extensão “Práticas Pedagógicas África/Brasil: diálogos e partilhas”, vinculado ao PPGEduCS, e o Projeto de Extensão e Pesquisa coordenado pelo professor Francisco (in memoriam). Esses encontros de estudo e partilha consolidaram minha compreensão sobre as relações étnico-raciais e a educação popular. O legado do professor Francisco permanece vivo na luta por equidade e no compromisso coletivo de manter seu trabalho.

A educação é parte essencial da minha vida com ela, tudo mudou. Sou grata pelas oportunidades que tive, pela força herdada de minha mãe e por ter a chance de aprender, ensinar e transformar realidades. Todas essas vivências, lutas e resistências me trouxeram até aqui. E sei que há muitas outras histórias semelhantes, espalhadas pelo país, aguardando para serem escritas e reconhecidas.

5.2 Escrivivência: a escrita de si como ato político – Maria Dione

5.2.1 Infância

Nasci no dia 29 de fevereiro de 1976, em um domingo. Não tenho muitas informações sobre o meu nascimento ou sobre o período de gestação de minha mãe biológica, pois ela faleceu quando eu tinha apenas quatro anos. Procuro acreditar, pelas poucas lembranças que guardo, que, se ela não tivesse partido tão cedo, seríamos boas amigas. Acredito que não tenha sido uma gravidez fácil: minha mãe foi abandonada após engravidar, sua família não a acolheu, e, nas casas em que trabalhava, o fato de ser mulher solteira e grávida era motivo de críticas e desconfiança.

Quando nasci, devido às dificuldades de conciliar o trabalho e os cuidados comigo, fui entregue a uma mulher do mesmo município de origem de minha mãe. O acordo era que minha mãe levaria alimentos e arcaria com minhas necessidades, e aos fins de semana me buscaria. Não sei ao certo os detalhes desse combinado, e talvez nunca tenham sido relevantes para mim, mas o fato é que tive a sorte de ser entregue a uma mulher que se tornou a melhor mãe que uma criança poderia ter.

Minha mãe adotiva, Sebastiana, era uma mulher negra, forte, guerreira e sábia, como tantas outras mulheres negras deste país. Segundo seus relatos, quando fui entregue a ela, tinha apenas três meses. Foi uma alegria para ela e o marido, pois ambos amavam crianças e não podiam ter filhos. Cresci ouvindo suas histórias sobre minha infância, algumas tão vívidas que ainda consigo vê-las em flashes de memória, outras que só consigo imaginar.

Passei parte da infância na rua Soeiros, no bairro Aparecida, em uma casa muito simples. Meu pai adotivo era marceneiro; minha mãe, do lar. Tenho poucas lembranças dele, mas sei que sofria de problemas de saúde devido a um acidente na marcenaria. Em 1979, ao tentar salvar seus equipamentos de uma grande enchente que atingiu Pirapora, acabou adoecendo e faleceu. A partir daqui, referir-me-ei à minha mãe adotiva simplesmente como minha mãe, porque foi isso que ela sempre foi. Ser mãe, para ela, nunca teve asteriscos.

Sozinha, analfabeta e sem renda, continuou cuidando de mim com uma dedicação incansável. Não sei se recebia alguma ajuda da minha mãe biológica, mas lembro nitidamente do quanto fazia de tudo para que nada me faltasse. Após a enchente, voltamos a morar na rua Soeiros. Nossa casa ficava entre duas ruas, a frente dava para a Soeiros e o fundo para a Minas Gerais, conhecida por abrigar cabarés. Tivemos como vizinhos, portanto, alguns dos cabarés

mais famosos da cidade. E foi justamente desses espaços marginalizados que veio o sustento inicial de nossa casa: minha mãe começou a lavar roupas para as mulheres que trabalhavam ali. Ela sempre lembrava com orgulho e ternura: “Todo mundo falava mal das mulheres da zona, mas elas me pagavam direitinho e sempre levavam frutas para você.”

Das pessoas para quem ela lavava roupas, lembro de duas figuras antagônicas: o padre e as prostitutas. Do padre, recordo a casa impecável e o cheiro do chá que me ofereciam; das mulheres, lembro o cuidado, a alegria e o respeito com que tratavam minha mãe e a mim. Em 1979 eu tinha três anos. As lembranças desse tempo se misturam às histórias contadas por minha mãe. Talvez, se não tivesse recebido o convite para escrever esta narrativa, elas continuariam adormecidas em algum canto da memória.

No ano seguinte à morte de meu pai, minha mãe biológica também faleceu, uma tragédia familiar, resultado de uma briga entre irmãs, presenciada por duas crianças. Ela já tinha outra filha, minha irmã, um ano mais nova, que vivia com minha avó biológica. Eu estava passando o fim de semana com minha mãe biológica quando tudo aconteceu. Tenho poucas lembranças dela, mas recordo um acidente de bicicleta e uma cena na farmácia, quando ela pediu para me levar à casa de minha avó.

Minha infância foi simples. Minha mãe trabalhava em uma pensão no centro da cidade, a Pensão da Dona Lili, e eu a acompanhava. Enquanto ela limpava, eu brincava com o filho de uma das hóspedes, lembro do dia em que usamos as maquiagens da mãe dele e tomamos uma bronca inesquecível.

Aos sete anos, ingressei na Escola Estadual Coronel Ramos. Tive dificuldades no início, mas fui superando. Como minha mãe não sabia ler, me levava à casa de uma vizinha para me ajudar com as tarefas. Ela insistia para que eu aprendesse a ler e não passasse pelas mesmas limitações que ela.

Por volta de 1984, mudamo-nos para o bairro Cidade Jardim. Minha mãe vendeu as ferramentas do meu pai e comprou um lote, onde construiu uma casa. O bairro ainda era novo, sem água encanada nem energia elétrica. Buscávamos água na cisterna dos vizinhos, a cerca de 100 metros. Para mim, uma aventura infantil.

Passei a estudar na Escola Doutor Otávio, onde, confesso, fui uma aluna arteira. Preguiçosa nas aulas, mas curiosa e boa leitora. Lia tudo o que encontrava: almanaques, panfletos, rótulos, livros emprestados. Um episódio marcante foi quando uma professora me acusou injustamente de colar. Refiz a prova, tirei nota maior e ainda fui punida com a média. Brigamos e, mesmo assim, fui aprovada.

Nossa vida era simples, sustentada por meio salário de pensão, mas cheia de fartura simbólica. No quintal, sempre havia frutas, milho, mandioca e galinhas. A solidariedade entre vizinhos era abundante: trocávamos alimentos, sementes e favores.

Quando eu tinha cerca de dez anos, minha mãe começou a namorar um viúvo. Antes de aceitá-lo, conversou longamente sobre mim, conversa que eu, curiosa, escutava escondida no pé de grão-de-galo. Hoje, adulta, entendo o cuidado que ela teve comigo.

Tinha pouco contato com a família biológica. Às vezes eles apareciam, mas a convivência era tensa. Minha avó biológica, mulher de princípios rígidos e moral conservadora, via minha mãe com desdém. Quando eu tinha onze anos, decidiu me tirar da casa dela, alegando que uma mulher solteira não poderia me educar.

Fui morar com minha avó e estudar na Escola Fernão Dias. O lado bom foi me aproximar da minha irmã. O lado ruim, as brigas constantes e o ambiente pesado da casa. Foi o primeiro ano em que reprovei na escola. Com saudade da minha mãe, comecei a “matar aulas” para ir visitá-la escondida, até ser descoberta e castigada severamente.

Depois, tentei fugir de casa. Planejei me esconder debaixo da lona de um caminhão e ir para São Paulo trabalhar como costureira. Fui descoberta antes da partida. Três anos depois, fiz um curso de corte e costura, mas já não tinha o mesmo ímpeto aventureiro.

Aos 14 anos, fui morar com meu pai em Brasília. A convivência com a madrasta foi difícil, e o relacionamento com meu pai, distante. Morei também com um tio, cuja disciplina e cuidado me ensinaram muito. Por fim, acabei morando com uma família para quem trabalhava em troca de moradia, um trabalho doméstico intenso e não remunerado.

Voltei a Pirapora em 1991, aos 15 anos, e reencontrei minha mãe. Nosso reencontro foi emocionante:

— “Dona Sebastiana, bom dia! Vim cobrar aquele dinheiro que a senhora me deve!”

Ela se virou indignada:

— “Que dinheiro é esse? Eu não devo ninguém!”

Quando me reconheceu, caiu no riso e nos abraçamos. Essa lembrança me emociona ainda hoje. Perdi minha mãe há poucos meses, e ao relembrar esse reencontro, sinto novamente o calor daquele abraço. Minha chegada foi uma festa: os vizinhos lotaram a casa, trouxeram galinha, frutas, pinga, leite condensado e o famoso *Ksucu de morango*. Tocava Amado Batista, Voninho do Acordeon e Carlos Santos. Era uma celebração de vida, solidariedade e amor. Hoje entendo que, embora tivéssemos pouco dinheiro, éramos imensamente ricos de afeto. Essa fartura moldou quem sou.

No dia seguinte, na fogueira de São João, conheci o homem que se tornaria meu marido. Aprovado por minha mãe, começamos a namorar. Aos poucos, as coisas se acalmaram. Mas percebi mudanças em minha mãe: acumulava objetos, bebia mais, e a antiga alegria dava lugar a uma tristeza silenciosa, sinais que hoje reconheço como depressão.

Comecei a trabalhar em uma mercearia e, depois, em uma sapataria. Engravidei aos 15 anos. Tinha medo, mas também esperanças. Quando contei à minha mãe, ela apenas respondeu: “Eu já sabia.” E, como era de costume, terminamos o dia com farofa de galinha e forró na radiola.

Não me lembro exatamente por quanto tempo continuei trabalhando na sapataria, mas sei que, assim que os patrões descobriram minha gravidez, fui demitida. Inicialmente, continuamos morando cada um em sua casa, mas, alguns meses após o nascimento de Juliete, minha primeira filha, fomos viver no “projeto”, local onde meu ex-marido trabalhava na época.

5.2.2 Desconstruindo as ilusões que projetei para minha vida

O “projeto” era uma proposta de organização agrícola da CODEVASF – Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba, implantada com o objetivo de promover o desenvolvimento agrônomo no Vale do São Francisco. Naquele período, absorvia boa parte da mão de obra do município de Pirapora, sobretudo trabalhadores sem escolaridade formal. Fomos morar no lote agrícola em que ele trabalhava. Eu cuidava da casa, de Juliete e de uma horta que havíamos plantado em um pedaço de terra cedido pelo patrão. Era uma horta grande e variada, que nos alimentava e ainda nos permitia levar o excedente a familiares e amigos na cidade.

Era uma época de vacas magras. Tínhamos poucos bens, a casa era simples e ainda a compartilhávamos com outros dois trabalhadores que também residiam no lote agrícola. Hoje, acredito que não aceitaria compartilhar a moradia com outras pessoas, mas, naquela época, eu não refletia sobre os riscos dessa convivência. Para mim, as coisas eram assim mesmo para quem era pobre e, portanto, estava tudo certo.

Moramos nessa casa por cerca de dois anos, até que os vizinhos da frente se mudaram para a cidade e fomos transferidos para a casa que eles ocupavam. Engravidei de meu segundo filho, Micael, em 1994. A rotina permaneceu a mesma: cuidava da casa, dos filhos e da horta. O salário havia melhorado um pouco, pois meu ex-marido fora promovido a encarregado do lote agrícola. Micael nasceu em abril de 1995 e, três meses depois, engravidei novamente.

Juliane nasceu em abril de 1996. Financeiramente, a situação melhorara: conseguimos adquirir bens até então inalcançáveis, como geladeira, televisão e brinquedos para as crianças.

Em determinado momento, não me recordo o ano exato, mudamo-nos para a cidade, pois o patrão precisava que meu ex-marido dirigisse o caminhão responsável por transportar os trabalhadores. O veículo, coberto com uma lona e adaptado com estrutura metálica, era o meio de transporte mais comum entre os empregadores da região. Em época de colheita, ia abarrotado de gente, como ônibus urbano em horário de pico. Sempre que eu e as crianças precisávamos ir à cidade, viajávamos no mesmo caminhão, que parava ao longo do trajeto para deixar os passageiros próximos de seus bairros.

Adquirimos um lote no bairro Cidade Jardim e construímos uma casa, mas logo percebemos que o local não era adequado: ficava próximo a pontos de tráfico, e as brigas nas ruas eram frequentes. Preocupados com a segurança, trocamos a casa por um barraco no bairro São João e nos mudamos novamente. Nesse período, meu ex-marido havia retomado os estudos, e eu planejava fazer o mesmo assim que ele concluísse o Ensino Médio. Um cálculo só meu, como percebi mais tarde.

Conseguí vaga na creche do bairro para meus filhos e comecei a trabalhar com costura junto a duas conhecidas. Montamos uma pequena oficina nos fundos da casa de uma delas. Trabalhamos muito, ganhamos pouco e, no fim, dividimos as dívidas que acumulamos. Ainda assim, foi uma experiência valiosa: minha primeira tentativa de obter renda própria. Hoje percebo que, se tivéssemos algum conhecimento sobre gestão, talvez o empreendimento tivesse prosperado.

Foi um período de amadurecimento. Eu sempre evitei conflitos e, para não brigar, calava-me diante de situações que exigiam posicionamento. Isso se refletia tanto em casa quanto fora dela. Bastava alguém levantar a voz para que eu me encolhesse. Hoje entendo que precisava de acompanhamento psicológico, mas, à época, não tinha consciência disso. Aos poucos, comecei a perceber sinais de que algo não ia bem em meu relacionamento.

A desconfiança da traição foi um choque. Até então, era Deus no céu e meu marido na Terra. Ignorava comentários e justificava atitudes dele, atribuindo tudo a mal-entendidos. Eu havia criado um mundo idealizado, um conto de fadas que me impedia de enxergar a realidade. Mas, por mais que tentasse negar, os indícios se acumulavam, e não pude mais fingir que não via.

No primeiro semestre de 2000, mudamo-nos novamente, dessa vez para uma casa melhor, na mesma rua do bairro São João. Eu havia engravidado de minha quarta filha, Jackeline, que nascera em novembro de 1999. Ela tinha apenas alguns meses quando percebi

que algo realmente estava errado. Admitir isso, porém, foi doloroso: exigia desconstruir as ilusões que sustentavam minha segurança emocional. A depressão que eu vinha carregando por anos veio à tona, derrubando as certezas que eu tinha sobre meu casamento.

A traição trouxe uma mistura devastadora de sentimentos e sofrimentos. Por mais que eu tentasse poupar meus filhos, muitas vezes falhei. Outras, na ânsia de “salvar” o casamento, acabei colocando-os no centro do conflito. Lembrar disso ainda me dói.

Recordo as crises, as brigas e momentos em que, tomada pela raiva e pelo medo de perder o marido, descarreguei nos filhos minha frustração. Felizmente, consegui me reequilibrar antes de perder o respeito e o carinho deles, mas a real compreensão daquilo que vivia só chegou anos depois.

Esse período foi marcado por profundas transformações pessoais:

1. Admiti que o relacionamento tinha muitos problemas e que minhas atitudes contribuía para eles;
2. Entendi que, se eu não me priorizasse e não impusesse limites, ninguém o faria por mim;
3. Compreendi que ninguém é capaz de amar verdadeiramente quem não se ama;
4. Percebi que, muitas vezes, criamos personagens para preencher os papéis que desejamos ver nos outros;
5. E, sobretudo, transformei o sofrimento em impulso para a mudança.

A desconstrução do meu castelo encantado ocorreu em fases. A primeira fase foi a da culpa. Eu me perguntava: “O que fiz de errado para ele agir assim comigo?” Não compreendia como, após tanta dedicação, podia estar vivendo aquilo. A segunda fase foi a da desilusão. Quando todos já sabiam da traição, as “informações” começaram a chegar de todos os lados, algumas verdadeiras, outras nem tanto. Ainda assim, ajudaram-me a abrir os olhos e reagir. A terceira fase foi a da revolta. Já não me sentia culpada, mas injustiçada. Passei a me posicionar, a reagir e, finalmente, decidi voltar a estudar.

Minha mãe foi essencial nesse momento. Sempre presente, cuidava das crianças enquanto eu frequentava a escola. A primeira tentativa foi na EJA da Escola Municipal Doutor Otávio, mas a logística era difícil: eu estudava à noite, e meus filhos tinham aula pela manhã. Acabei desistindo, mas não por muito tempo.

5.2.3 Mudança de rota

Uma colega me contou sobre o “Exame de Suplência”, que permitia concluir os estudos sem frequentar aulas regulares. Inscrevi-me, estudei em casa, fiz a prova e fui aprovada. Concluí o Ensino Fundamental e logo comecei a buscar o Ensino Médio.

Nos dois primeiros semestres, não consegui ser aprovada em Física e Química, mas decidi que, no ano seguinte, cursaria presencialmente. Nessa época, o casamento já não era prioridade para mim. Ainda estávamos juntos, mas eu sabia que o caso extraconjugal dele continuava. Meu foco era outro: meus filhos e minha autonomia. A constatação de que eu não tinha condições de sustentá-los sozinha me apavorava. Chorava de medo, mas decidi que não cometeria o erro de desistir. Terminar os estudos tornou-se minha meta.

Em 2003, matriculei-me no Ensino Médio matutino da Escola Estadual José Natalino. Era a aluna mais velha da turma e chegava sempre atrasada, pois precisava deixar as crianças na creche. Às vezes, o vice-diretor barrava a entrada e eu voltava para casa frustrada. Apesar disso, segui firme. Matemática, Física e Química continuavam difíceis, mas o empenho compensava a falta de base.

Em 2004, mudamo-nos novamente para o projeto agrícola. O antigo patrão faliu e propôs que meu ex-marido assumisse o lote. Ele aceitou, e eu impus uma condição: não abandonar os estudos. Cuidava da casa, das crianças, ajudava no lote e estudava. Às vezes me sentia anestesiada, mas continuei. Ainda não compreendia os sinais de um relacionamento abusivo nem os impactos disso sobre mim e meus filhos, apenas sabia que precisava resistir.

Em 2005, as crises no casamento se intensificaram. Mudei-me para a cidade com meus filhos, decidida a me separar. Transferi minha matrícula para o turno noturno e comecei a procurar emprego. Vivi uma curta fase de liberdade: saía com as crianças, conversava mais, redescobria a alegria.

Foram três meses de separação que me ensinaram muito. Saí duas vezes com um rapaz, cujo nome nem me recordo. Na primeira saída, redescobri o que era me sentir desejada e dona de mim. Na segunda, entendi que, sendo mãe, tudo precisava ser pensado com mais responsabilidade. Após refletir, decidi reatar o casamento. Colocamos “os pingos nos is”, e ele prometeu reconquistar minha confiança. No entanto, embora o caso extraconjugal tivesse terminado, a confiança havia se quebrado. O relacionamento nunca mais foi o mesmo.

Concluí o Ensino Médio em 2005. Juliete e Micael estavam na adolescência. Hoje vejo que minha verdadeira maturidade começou nesse período, entre 2000 e 2005. Foi quando

percebi que muitos dos erros e dores que vivi também eram fruto de minhas escolhas, de silêncios, de medos e da ausência de autoconhecimento.

Em 2006, conquistei uma bolsa para cursar o Técnico em Enfermagem. Concluí a parte teórica, mas não realizei o estágio e, por isso, não finalizei o curso. Ainda assim, continuei estudando por conta própria e, em 2008, prestei vestibular para Geografia na UNIMONTES, sendo aprovada.

A graduação foi um marco. A universidade me abriu horizontes, permitindo compreender a realidade social e enxergar as violências e desigualdades que antes eu naturalizava. Confesso: há conforto na ignorância. Sofri mais depois que comecei a compreender. Mas o aprendizado me libertou.

Os primeiros semestres foram difíceis: as leituras densas, o cansaço do trabalho, a insegurança. Algumas vezes chorei, sentindo-me incapaz. Ainda assim, segui em frente. Participei de congressos, seminários e grupos de pesquisa.

Em 2009, mudamo-nos para o Assentamento Paco Paco, onde tínhamos uma parcela de terra. Voltamos à rotina rural e ao transporte diário para estudar. Meus filhos enfrentaram preconceitos por morarem em um assentamento, e eu também. As pessoas nos olhavam com desprezo, sem entender a dignidade que há no trabalho da terra.

Mesmo diante das dificuldades, continuei firme na graduação. Em 2010, comecei a lecionar na rede estadual e entrei como bolsista no PIBID, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Em 2012, graduei-me.

Em 2014, concluí uma especialização, e, em 2015, assumi meu primeiro cargo efetivo como professora. Continuei morando no assentamento, conciliando as atividades do campo e da escola. Em 2016, ingressei no Mestrado em Educação da UNIMONTES, uma das maiores conquistas da minha vida.

Foram anos de superação: a doença da minha mãe, o divórcio, a depressão e, depois, novas conquistas. Em 2019, minha filha Juliane mudou-se para Portugal, e começamos a planejar nossa mudança para a cidade. Assumi a direção da escola em 2019 e permaneci até 2021, enfrentando o desafio da pandemia e do ensino remoto. Em 2021, fui chamada para atuar como docente na UNIMONTES, onde fiquei até 2022.

Em 2022, mudei-me para a cidade com minha mãe e meu filho Micael. Esses anos foram de adaptações, amadurecimento e autodescoberta. Em 2024, minha mãe faleceu aos 88 anos, deixando-me uma saudade imensa, mas também a serenidade de quem lutou e amou até o fim.

5.2.4 Resignificar a vida

Procurando palavras para encerrar essa escrita, percebo que nunca havia parado para pensar profundamente sobre minha trajetória. Talvez por falta de tempo para sofrer. Hoje entendo que, diante das adversidades, construí uma fortaleza.

Sou um pouco de cada experiência que vivi. Não há como compreender quem sou sem reconhecer a influência de cada dor, perda e alegria. Já tentei negar o passado, dizer que ficou para trás, em vão. O passado nos constitui. É preciso olhá-lo de frente, chorar o que for preciso e seguir mais leve. Descobri, após os quarenta anos, que tive uma infância rica de afetos e que, mesmo nas maiores dificuldades, o amor foi maior.

Continuo sonhando. Sinto-me realizada pelas conquistas, sobretudo no campo familiar. Tenho orgulho dos meus filhos, pessoas boas, corajosas e determinadas, e sou grata à minha mãe, por ter me ensinado a resistir com dignidade.

Agradeço à professora Lilian Viana pela oportunidade desta escrita. Mais do que registrar fragmentos de uma vida, este texto foi um reencontro comigo mesma, com minha história, minha ancestralidade e minha força.

Gratidão! Maria Dione do Nascimento Oliveira

Figura 9- Diálogo entre Lilian Viana e Maria Dione sobre suas *escrevivências*.



Foto: Arquivo pessoal.

5.3 Escrivência: a escrita como forma de dar voz às silenciadas – Sueli

Meu nome é Sueli Aparecida Araújo Almeida, tenho 51 anos. Sou casada com o senhor João Chupim, mãe de três lindas filhas e avó de quatro netos meninos. Sou uma mulher preta e pobre, mas muito digna.

Minha infância foi difícil, mas me traz ótimas recordações. Éramos uma família muito grande. Meus pais nasceram no município de Lagoa dos Patos. Minha mãe, na comunidade Pindaibinha, e meu pai, no Cocal, ambos distritos do mesmo município. Quando se casaram, foram morar no Cocal, onde nasceram meus dois irmãos mais velhos.

Como era difícil conseguir emprego e eles enfrentavam momentos de escassez, inclusive fome, surgiu uma oportunidade de trabalho no Barro, distrito do município de Ibiaí. Um fazendeiro renomado, o senhor Antônio Fonseca Mota, conhecido como Tico Mota, precisava de um vaqueiro, e meu pai, que era excelente nessa função, foi indicado. Assim, vieram trabalhar na fazenda do senhor Tico, homem de grande humildade e bondade. Meu pai permaneceu por vários anos nessa fazenda.

Ele sempre foi um homem íntegro e forte, um vaqueiro respeitado em toda a região. Lembro-me de um episódio marcante de sua vida: uma de suas irmãs se suicidou, deixando cinco filhos pequenos, o mais novo com apenas cinco meses e os demais entre um e cinco anos. Meu pai acolheu duas dessas crianças. Passamos, então, a ser uma família de dez filhos, cinco homens e cinco mulheres. Depois, na adolescência, ainda chegou mais uma menina para ser criada por meus pais.

A dificuldade era grande: alimentar, vestir e educar tantas crianças exigia muito esforço. Com os anos de trabalho na fazenda, meu pai conseguiu comprar um terreno às margens do córrego do Barro, onde vivi toda a minha infância. Crescemos brincando e nos banhando no rio, livres e felizes.

A escola mais próxima era a da professora Dona Sebastiana. Quando chegamos à idade escolar, minha mãe nos matriculou em sua turma. Era uma classe multisseriada: eu e meus irmãos estudávamos juntos, embora em séries diferentes. As aulas aconteciam na sala da casa da professora. Não havia mesas; sentávamos em bancos de madeira, de lado, para ter espaço para o caderno. Dona Sebastiana nos ensinava o alfabeto, as letras soltas e a tabuada. Com ela, iniciei minha caminhada no mundo da leitura.

Minha mãe sabia ler. Aprendeu com as filhas do dono da fazenda Adão Pereira, onde trabalhara, ainda moça, em Pindaibinha. Ela sempre dizia que seu maior sonho era escrever

uma carta. Achava lindo receber correspondências e poder respondê-las. Lutou muito para aprender, sem nunca ter frequentado a escola formal, e conseguiu realizar esse sonho. Em casa, quem nos ajudava nas tarefas escolares eram meus irmãos. Entre nós, sempre havia cooperação e solidariedade.

Por volta dos anos 1980, meu pai comprou uma terra de quase cinco alqueires e uma casa na cidade de Ibiaí, na rua Pirapora, nº 197. Já adolescentes, mudamo-nos para lá e passamos a estudar na Escola Estadual Coronel Aristides Batista, onde concluí até o 8º ano. Durante a semana morávamos na cidade para estudar e, nos fins de semana, íamos para a roça ajudar nas tarefas domésticas e no cultivo dos alimentos. O que produzíamos servia para o consumo da família e, o excedente, era trocado ou vendido para vizinhos. Essa troca era simples e justa: se um tinha arroz e outro feijão, trocava-se.

Para ir à roça, pegávamos carona com os fazendeiros vizinhos. Saíamos da escola às 16h de sexta-feira, passávamos em casa para pegar as roupas e seguíamos viagem. Voltávamos apenas no domingo, geralmente de ônibus da Gontijo, trazendo frutas da época, leite, queijo e requeijão. Eram dias felizes. Sinto saudades desse tempo tranquilo, dos banhos de córrego, do andar descalço, das noites em volta do fogão a lenha, assando milho e ouvindo “causos”. Aquilo, sim, era viver!

Em uma dessas viagens, quando voltava da roça no ônibus da Gontijo, João, que viria a ser meu marido, me viu pela primeira vez. Eu tinha apenas 14 para 15 anos. Ele diz que foi amor à primeira vista. Pensou: “Que morena bonita! ”. Não desceu em seu ponto de costume, só para descobrir onde eu morava. Mais tarde, pediu a uma amiga, Dolores, que nos apresentasse.

O apelido “Chupim” o acompanha desde menino. Ganhou-o porque, nos jogos de futebol com os amigos, ele insistia em jogar mesmo sendo o mais atrapalhado do time. Quando o viam chegando, diziam: “Lá vem o Chupim! ”. E assim o apelido pegou.

Em Ibiaí, todos me conhecem como Lica, a mulher de João Chupim. Ele perdeu o pai aos oito anos, vítima de infarto fulminante, e a mãe ficou sozinha com seis filhos. Aos nove, João começou a trabalhar em uma carvoaria para ajudar no sustento da família. Não teve oportunidade de estudar. Teve uma vida muito dura, sempre envolvido com o trabalho rural, o que o tornou um homem reservado, de poucas palavras e expectativas.

Apesar de não ter escolaridade formal, João é um homem inteligente e crítico, participa ativamente da política local. Chegou a ser candidato a vice-prefeito, embora não tenha vencido. Quando nos conhecemos, eu tinha 15 anos. Logo fomos morar juntos, e tive minha primeira filha ainda adolescente. Parei de estudar e me dediquei integralmente aos cuidados da casa, do

marido e da filha. João não permitia nem que eu visitasse minha mãe. O casamento, para mim, foi um sistema rígido e autoritário.

Vivemos momentos de extrema dificuldade, chegando a passar fome. Buscava água no rio em baldes que carregava na cabeça por cerca de dois quilômetros para beber, cozinhar e regar a plantação. Recordo com tristeza a enchente de 1992. Morávamos em uma casa de adobe, perto do rio. Tínhamos porcos, galinhas e uma plantação. Perdi tudo. Só não perdemos a vida porque decidi mudar a tempo. Mesmo grávida da segunda filha, juntei o que pude, coloquei tudo em um barco emprestado por meu cunhado e subimos para uma casa mais alta. Na manhã seguinte, a antiga casa já não existia, havia se transformado em um buraco coberto pela água. Amo plantas ornamentais, frutíferas e, sobretudo, hortaliças. Elas sempre ajudaram a sustentar a família. Na enchente, perdi toda a plantação, inclusive mais de mil mudas de coqueiro que seriam vendidas.

Pouco depois do nascimento da segunda filha, soube que uma vizinha iria até Coração de Jesus para fazer ligadura (laqueadura) gratuitamente. Um ônibus da prefeitura levaria as mulheres. Não pensei duas vezes e me inscrevi. João era contra, queria um filho homem. Mesmo assim, fui.

No hospital, após o procedimento, o médico me perguntou:

— Quantos filhos você tem?

— Duas meninas — respondi.

— Então agora terá três, pois está grávida novamente — disse ele.

Voltei para casa grávida e laqueada. Quando minha terceira filha nasceu, a segunda ainda tinha apenas dez meses. Foram anos difíceis, de muito trabalho e privações. João, embora possessivo e sistemático, sempre foi um pai amoroso e respeitador. Ele nunca entrava no quarto das meninas e exigia disciplina e recato.

As filhas cresceram, namoraram e se casaram. Ficamos apenas nós dois em casa. João tentou abrir um bar, mas o negócio não deu certo. Mesmo contra a vontade dele, resolvi ocupar meu tempo e voltei a estudar. Fiz a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Coronel Aristides Batista. Foi um período difícil, pois João não aceitava que eu frequentasse a escola. Ainda assim, iniciei no 8º ano e consegui concluir o Ensino Médio. Enfrentei preconceitos e comentários: “Pra que estudar nessa idade? ”, “O que vai fazer com isso? ”. Mas segui em frente.

Com incentivo de familiares e amigos, candidatei-me ao Conselho Tutelar. João não apoiava, e só votou em mim depois que eu ameacei sair de casa se ele não fosse. Fui eleita!

Esse trabalho foi o divisor de águas da minha vida. Aprendi muito, conheci novas pessoas e percebi que o mundo era maior do que o espaço em que eu vivia.

No entanto, ao assumir o cargo, perdi temporariamente os benefícios da agricultura familiar e da pesca, o que afetou nossas finanças. Mesmo assim, continuei lutando para regularizar a situação.

A vontade de estudar cresceu. Fiz o vestibular da UNIMONTES, para o curso de Geografia, e fui aprovada. As preocupações vieram: como frequentar as aulas em Pirapora, a 75 km de Ibiaí? Como lidar com a resistência de João? Mas tudo se ajeitou. Com o apoio de Cecília, uma conterrânea, consegui fazer a matrícula. Minhas filhas me incentivaram e disseram que eu seria o exemplo da família, a primeira a cursar o ensino superior.

No início, foi um grande desafio. Havia muita cobrança, e eu não tinha computador. Meus irmãos, filhas e amigos fizeram uma vaquinha e compraram um. Eu não sabia nem ligar o aparelho, hoje o uso com desenvoltura.

A universidade me transformou. Passei a escrever melhor, a pensar com autonomia e a me expressar com segurança. Antes, eu não tinha voz. Agora, sinto-me capaz de argumentar e produzir conhecimento, até escrever artigos científicos! Por estudar Geografia, participo de aulas de campo. Na primeira vez, fiquei receosa de contar a João que passaria o dia fora. Foi difícil, mas com jeitinho consegui ir. Hoje, ele já aceita melhor. Essas aulas me encantam, pois amo o campo e a natureza.

Enfrentamos um grande desafio quando João adoeceu. Após meses de dores e exames, descobriu um câncer de pâncreas. Fez uma cirurgia delicada, quimioterapia e todo o tratamento. Fui sua única acompanhante. Ele venceu o câncer, mas, devido à gravidade da operação, não pôde mais trabalhar na roça. Participo desta pesquisa porque quero mostrar que somos capazes.

Sou uma mulher preta, pobre, que aos 51 anos cursa uma faculdade pública. Todas nós temos direitos e devemos lutar por eles. O caminho da liberdade pessoal e financeira é o estudo. Agradeço à professora Lilian Viana pelo convite para participar deste projeto. Saber que minha história pode inspirar outras mulheres me enche de orgulho e esperança.

Hoje, moro com João em nossa casa na roça, a cinco quilômetros de Ibiaí. Plantamos hortaliças para vender na cidade, apesar das dificuldades financeiras. Meu sonho é me formar e atuar na educação. Contar minha história, para mim, é um ato de libertação. Nunca imaginei estar em uma universidade, muito menos ver minha trajetória registrada em uma pesquisa. Isso é indescritível.

Sou grata a Deus por me dar força para percorrer, todos os dias, 75 quilômetros em busca de conhecimento. Espero que, no futuro, essa realidade seja mais fácil para outras mulheres, e que as oportunidades cheguem mais cedo, porque o estudo é o que nos liberta.

Figura 10- A Lilian Viana, Sueli Aparecida, Sr. João Chupim e seu neto, no sítio



Foto: Arquivo pessoal. Ao fundo, a casa que estão construindo a 5km da cidade de Ibiai/MG. Fevereiro/2025.

6. ANALISANDO AS *ESCREVIVÊNCIAS* E SUAS MARCAS IDENTITÁRIAS.

Para iniciar a análise desta dissertação, tornou-se necessário contextualizar o território em que a pesquisa foi desenvolvida. A cidade de Pirapora localiza-se no estado de Minas Gerais, na região Sudeste do Brasil, região que, segundo dados históricos sobre a diáspora africana e o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, recebeu cerca de 2.263.914 africanos desembarcados.

Durante o ciclo do ouro, em meados do século XVII, Minas Gerais possuía mais de 400 mil pessoas escravizadas. No entanto, a região Nordeste superou esses números, ocupando o primeiro lugar no tráfico de pessoas escravizadas durante o ciclo da cana-de-açúcar (Revista *Pesquisa FAPESP*, 2020).

Nesse contexto, destaca-se a condição das mulheres negras, que sofreram intensamente com o processo de escravização. Foram submetidas a condições degradantes de vida, obrigadas a servir, privadas do direito de criar os filhos que geravam e forçadas a silenciar suas dores e sofrimentos. No período pós-abolicionista, continuaram a viver em situações precárias, desamparadas por políticas públicas que garantissem dignidade e equidade.

O surgimento da cidade de Pirapora está associado ao processo de povoação colonial, marcado por conflitos e violência contra os povos indígenas originários. Muitos foram mortos, expulsos de suas terras ou escravizados, resultando na dominação do território pelos colonizadores. O município consolidou-se com o desenvolvimento da navegação no Rio São Francisco, cujo nome (“Pirapora”) deriva do tupi *pirá pora*, que significa “*peixe que salta*”.

A partir do início do século XX, a cidade cresceu economicamente com a chegada da ferrovia em 1910 e, posteriormente, com a construção da ponte metálica Marechal Hermes (1915), símbolo do progresso local. Esses fatores fizeram de Pirapora um polo de atração populacional, especialmente para famílias de retirantes nordestinos que buscavam melhores condições de vida.

Atualmente, conforme dados do IBGE (2022), o município possui 57.713 habitantes, sendo 51,01% mulheres e 48,99% homens. Segundo o Atlas Brasil (2017), a população negra representa 76,55%, enquanto a população branca corresponde a 22,42%. Pirapora figura no Mapa da Pobreza, com alto índice de vulnerabilidade social: 33,3% da população recebe o Bolsa Família, e cerca de 657 famílias estariam em extrema pobreza sem o programa.

Muitos moradores vivem em condições precárias, em ocupações sem saneamento básico, água tratada ou energia elétrica. Ainda assim, Pirapora se consolida como polo

microrregional, oferecendo serviços de saúde, educação, segurança pública e assistência social a cerca de 8 a 10 municípios do entorno.

Nesse cenário, o campus da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) em Pirapora constitui-se como uma ferramenta estratégica de promoção da ascensão social e democratização do ensino superior. Apesar de ofertar, há mais de duas décadas, apenas dois cursos de graduação, Pedagogia e Geografia, a instituição tem sido fundamental para a formação de inúmeros profissionais que hoje contribuem para o desenvolvimento social e educacional da região.

Para Paulo Freire (2015), o estudo é um ato político de emancipação. Com base nessa concepção, compreender as *escrevivências* dessas mulheres é compreender a educação como instrumento libertador. As narrativas apresentadas nesta pesquisa revelam processos de autonomia, resistência e reexistência, nos quais a escrita torna-se meio de reconstrução de identidades e superação de silenciamentos históricos.

6.1 A escrita como herança e instrumento de poder

A invenção da escrita provocou profundas transformações sociais e intelectuais, convertendo sociedades orais em sociedades letradas, processo que muitos antropólogos interpretaram como o abandono da “mente selvagem”. O livro e o texto impresso tornaram-se, conforme Reis (2019, p. 7), forças poderosas de mudança cultural e social.

Antes da escrita plena, a humanidade utilizou diversos símbolos gráficos e mnemônicos, como desenhos, nós, ossos entalhados e tábuas com inscrições, para registrar informações. Esses recursos, segundo Caroline Reis (2019, p. 12), eram formas de memória coletiva, cujos significados variavam conforme a mentalidade e a língua das sociedades que os criaram. A autora recorda que a escrita cuneiforme, nascida na Suméria (Mesopotâmia), é o sistema mais antigo conhecido. Gravada em placas de argila com estiletes, era usada inicialmente para registrar bens e transações e, mais tarde, para documentos jurídicos e religiosos (Reis, 2019, p. 12).

Em seguida, surgiram outros sistemas, como a escrita egípcia hieroglífica, que, conforme Reis (2019, p. 13), foi denominada por Clemente de Alexandria como *hierogluphiká* “escrita sagrada”, sendo uma das mais belas e complexas da Antiguidade. Historicamente, a escrita também se tornou um instrumento de poder e elitização, utilizada para hierarquizar e controlar as formas de conhecimento. Nas sociedades marcadas pelo racismo estrutural, o

acesso das mulheres negras à escrita e à escolarização foi sistematicamente negado. Assim, escrever tornou-se um ato de resistência e afirmação da existência.

6.2 As *escrevivências* como registros de emancipação

O registro formal das experiências, as *escrevivências*, é fundamental para compreender os percursos trilhados por essas mulheres. Por meio da palavra escrita, emergem suas trajetórias, dores, lutas e conquistas, permitindo que suas histórias se inscrevam na memória coletiva. A análise dessas narrativas segue o princípio freireano dos temas geradores, os quais emergem da realidade vivida e orientam o diálogo crítico. Como afirma Freire (2015, p. 121):

O que se pretende investigar, realmente, não são os seres humanos como peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’.

6.3 As colaboradoras e suas *escrevivências*

A primeira *escrevivência* é a da própria pesquisadora, uma escrita autobiográfica e terapêutica, inicialmente desenvolvida para compor o livro *Mulheres que transformam: da violência à redefinição da política para Elas no Brasil*. A segunda *escrevivência*, intitulada “A escrita como ato político”, pertence a uma mulher negra de meia-idade que, após vivências marcadas por abandono, violência e superação, encontrou na educação e na escrita uma forma de libertação e reconstrução de si. Sua escrita, livre e confessional, tornou-se também uma prática de autocuidado e cura simbólica.

A terceira *escrevivência*, intitulada “A escrita como forma de dar voz às silenciadas”, é de Sueli, mulher de 51 anos, agricultora, mãe e avó, residente na zona rural de Ibiaí. Casou-se aos 15 anos, viveu um relacionamento abusivo e, posteriormente, reconstruiu sua vida por meio da educação e da resistência. Sua escrita foi construída em parceria com a pesquisadora, em encontros realizados na UNIMONTES – campus Pirapora e em visitas ao seu sítio, em um processo dialógico e afetivo, permeado por escuta, confiança e partilha de experiências.

Essas narrativas, articuladas em diálogo, compõem um corpo coletivo de saberes, que reflete o que Freire (2015, p. 107) denomina *educação como prática da liberdade*. O diálogo, neste caso, não é mera troca de palavras, mas ação-reflexão transformadora. Como afirma o

autor: “A ação e a reflexão são dimensões solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada uma delas, imediatamente a outra se ressentir.” (Freire, 2015, p. 107)

6.4 Escola pública, ancestralidade e identidade

As *escrevivências* convergem em pontos comuns: a ancestralidade, a força da família e a resistência feminina. As trajetórias revelam o papel central da educação como via de ascensão e transformação social, apesar das limitações impostas pela pobreza e pelo racismo.

As três mulheres são oriundas da escola pública, inclusive no ensino superior. Nilma Lino Gomes (2017, p. 134) destaca que, no Brasil, a escola pública é fruto de lutas populares por emancipação, mas também se constituiu como instituição reguladora, marcada pela exclusão e pelo disciplinamento dos corpos. “A escola pública, mesmo sendo um direito social, é o espaço que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sócio racial, discriminados por causa da diferença. Corpos sábios, mas com saberes desvalorizados enquanto forma de conhecimento.” (Gomes, 2017, p. 134)

Para Gomes (2017), o enfrentamento dessas desigualdades exige uma pedagogia da diversidade, inspirada na educação popular freireana e nos movimentos sociais das décadas de 1950 e 1960.

De modo convergente, Lélia Gonzalez, conforme citado por Lima (2020, p. 36) em *Por um feminismo latino-americano*, denuncia que, até a década de 1970, a população negra, mesmo com o aumento da escolarização nacional, ainda era excluída do acesso ao ensino médio e superior.

Essa exclusão histórica se reflete nas *escrevivências* aqui analisadas: Dione e Sueli só alcançaram o ensino superior após 2010, graças a políticas públicas e programas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma das grandes bandeiras de Paulo Freire.

Essa modalidade, pautada na valorização dos saberes populares e no diálogo, rompeu as barreiras da educação tradicional e possibilitou o retorno dessas mulheres à escolarização.

Assim, esta pesquisa reafirma a importância de valorizar os saberes, memórias e resistências dessas mulheres, reconhecendo-as como sujeitas políticas e produtoras de conhecimento, em um contínuo processo de (re) existência e emancipação.

6.5 A escrita é uma ferramenta de poder social?

A luta dessas mulheres para conquistar seus espaços sociais, pessoais e profissionais teve início ainda na infância. Nas três *escrevivências*, apesar das peculiaridades de cada trajetória, observa-se que o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita formal foi fortemente influenciado por um adulto, geralmente uma mulher (mãe, responsável ou cuidadora), que se tornou figura essencial na iniciação ao universo das letras e, conseqüentemente, no início de uma vida mais digna.

As expressões a seguir, registradas nas *escrevivências*, evidenciam esse contexto de influência afetiva e educativa:

“Ela fazia questão que eu aprendesse a ler para que eu não passasse pelas mesmas dificuldades que ela.” (Maria Dione)

“Quando estávamos na idade escolar, minha mãe nos colocou para estudar na turma da Dona Sebastiana, que era a professora. Era uma turma multisseriada; eu e meus irmãos éramos todos da mesma sala, de anos diferentes de escolaridade, porque tínhamos idades diferentes, mas estudávamos juntos. As aulas aconteciam na sala da sua casa. Não havia mesas; sentávamos em um banco de madeira, meio de lado, para dar espaço ao caderno e realizar a escrita. Ela ensinava basicamente as letras soltas, o alfabeto e a tabuada. Com ela iniciei no mundo da leitura.” (Sueli Almeida)

“O sonho da minha mãe era saber ler.” (Sueli Almeida)

“Ingressei na escola aos seis anos de idade.” (Lilian Viana)

Essas recordações revelam o quanto o incentivo materno e o ambiente familiar foram determinantes na formação das colaboradoras. A aprendizagem da leitura e da escrita foi, para elas, ato de amor, esperança e resistência. No livro *A importância do ato de ler*, Freire (1988) rememora fatos de sua infância e os descreve como experiências formadoras que constituíram o alicerce de seu processo de construção do conhecimento:

“A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço — o sítio das avencas de minha mãe, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto — em cuja percepção me exercitava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber, se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.” (Freire, 1988, p. 9)

Ao revisitar suas memórias, Freire (1988, p. 10) afirma que, ao recriar e reviver sua infância distante, buscava compreender o “ato de ler o mundo particular em que se movia”, destacando que esse processo antecede a leitura da palavra. Assim, o autor observa que a leitura

do mundo precede a leitura da palavra, mas não se esgota nela; ambas se interligam em um movimento contínuo de significação.

O movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo, através da leitura que dele fazemos. Podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1988, p. 13)

Dessa forma, o desenvolvimento da leitura e da escrita para essas mulheres significou muito mais que a aquisição de um código linguístico: foi um ato político de libertação e reconstrução de si mesmas. Aprender a ler e escrever foi o primeiro passo para a conquista de autonomia, reconhecimento e dignidade, habilidades fundamentais para o exercício pleno da cidadania e para a construção de uma vida social mais justa e promissora.

6.6 O que me motivou? Porque eu não desisti?

O impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão escolar, sempre mais acentuada nesse grupo, e também no desempenho educacional prejudicado por diferentes fatores, entre eles, a qualidade das escolas frequentadas. (Carneiro, 2022, p. 104). As dificuldades pessoais, financeiras e territoriais, contudo, não foram suficientes para que essas mulheres desistissem de buscar melhores condições de vida. Com esforço, persistência e determinação, trilharam novos caminhos e encontraram na educação uma forma de ascensão social, emancipação e auto reconhecimento.

Essa ascensão social não deve ser compreendida apenas sob o prisma econômico, mas como o alcance de melhores condições de vida, inclusão e acesso a políticas públicas capazes de promover dignidade e equidade.

6.7 A Busca pela Ascensão e o Desejo de Embranquecimento

Segundo Souza (2021, p. 29), a condição da pessoa negra na sociedade brasileira está permeada por um desejo inconsciente de embranquecimento, entendido como a tentativa de negar sua própria existência e história, projetando um futuro idealizado em que “ela deixe de ser ou de ter sido”.

O autor conclui que:

“A ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de um outro que se faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intencionalidade de sua negação.” (Souza, 2021, p. 59)

Desse modo, a ascensão social não se trata apenas da necessidade de afirmação, mas de uma busca por sobrevivência e reconhecimento humano em meio a estruturas de exclusão. Nesse mesmo sentido, Lélia Gonzalez (2020, p. 169) denuncia os mecanismos de branqueamento simbólico e social que operam sobre os corpos negros, impondo-lhes papéis estereotipados e lugares sociais determinados: “Branca é para casar, mulata para fornicar, negra para trabalhar.” (Gonzalez, 2020, p. 169)

A autora explica que esse imaginário coletivo atua de forma inconsciente, definindo papéis sociais considerados “adequados” para homens e mulheres negros. Assim, mesmo quando uma pessoa negra alcança posições de destaque, isso ocorre geralmente pelos canais de mobilidade social aceitos pelos grupos dominantes, mantendo o racismo estrutural e simbólico intacto.

Nesse contexto, Gonzalez aponta que o reconhecimento social de pessoas negras ainda é condicionado à ocupação de cargos de poder ou posições públicas de destaque, o que reforça a lógica da legitimação pelo olhar branco.

A Gravidez Precoce e a Evasão Escolar

Os dados estatísticos mostram que a gravidez na adolescência continua sendo um dos grandes fatores de evasão escolar entre jovens negras no ensino médio. As *escrevivências* trazem exemplos concretos dessa realidade:

“Engravidei no mês de janeiro de 1992, um mês antes de completar 16 anos.” (Maria Dione); “Quando nos conhecemos, eu estava com quinze anos. Logo fomos morar juntos e tive minha primeira filha aos quinze anos de idade. Parei de estudar e fui me dedicar exclusivamente aos afazeres domésticos e aos cuidados do meu marido e de minha filha.” (Sueli Almeida)

Durante as décadas de 1980 e 1990, a discriminação e o preconceito dirigidos às jovens que engravidavam eram intensos, o que rompia abruptamente suas perspectivas educacionais e sociais. Ainda que as políticas públicas de assistência às mulheres tenham evoluído desde então, a desigualdade de gênero e raça continua sendo um fator decisivo na permanência escolar.

6.8 Condições Financeiras e Violência de Gênero

As condições econômicas descritas nas *escrevivências* revelam momentos de privação extrema, nos quais a sobrevivência cotidiana era o principal desafio: “Passamos por muitos momentos de dificuldade, até chegamos a passar fome. ” (Sueli Almeida); “Era uma época de vacas magras, tínhamos poucos bens; a casa era simples e nós ainda a compartilhávamos com outros dois trabalhadores que também moravam no lote agrícola. ” (Maria Dione)

Além das limitações financeiras, outro fator determinante foi a violência de gênero e o sexismo estrutural, que marcaram profundamente as trajetórias dessas mulheres. “O ambiente refletia um contexto patriarcal e excludente, no qual mulheres negras ainda não são vistas como preparadas para a discussão e pesquisa na área das tecnologias educacionais. ” (Lilian Viana)

Lilian também relata a dificuldade de exercer seu trabalho diante da relação hierárquica e autoritária estabelecida por gestores homens:

Nesse novo contexto, enfrentei desafios significativos, especialmente em relação à gestão escolar, que adotava um modelo autoritário e centralizador. Era um homem no poder e uma mulher submissa às suas ordens. A falta de descentralização das ações dificultava o trabalho da supervisão escolar, limitando sua participação em projetos e no envolvimento com as famílias. Foram necessárias diversas intervenções e embates para conseguir desenvolver as atividades inerentes ao cargo, garantindo que a atuação da supervisão escolar fosse reconhecida e valorizada dentro da instituição. ” (Lilian Viana)

De modo semelhante, Maria Dione narra os impactos emocionais e psicológicos de uma relação conjugal abusiva: “Lembro-me das crises de nervosismo, das brigas, de muitas vezes em que, não conseguindo lidar com as frustrações e com o medo de perder o marido, acabei tratando meus filhos com raiva ou agressividade. ” (Maria Dione) Já Sueli Almeida relata a relação de posse e controle exercida pelo marido, que tentava impedir sua retomada dos estudos: “Mesmo sem a vontade dele, resolvi ocupar meu tempo voltando a estudar. Fiz a Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Escola Estadual Coronel Aristides Batista. Foi um período complicado, pois o João não aceitava de maneira alguma que eu fosse para a escola. ” (Sueli Almeida)

6.9 Resistência e Conquistas

Apesar de todos esses obstáculos, racismo, sexismo, pobreza e violência simbólica, há nas *escrevivências* um prenúncio de conquistas e superações. As narrativas revelam o

movimento de reconstrução pessoal e coletiva dessas mulheres, sustentado pela força da ancestralidade e pelo desejo de libertação.

Em consonância, Lélia Gonzalez (2020, p. 192) afirma que o “mulherio tem ido à luta e conquistado espaços que hoje são definitivamente seus”. Assim, a mulher negra nunca desiste: ela resiste, cria, educa, e se reinventa diariamente. É essa força interior, histórica e ancestral, que as move na busca contínua por liberdade, igualdade e reconhecimento.

6.10 Onde realmente é o meu lugar?

“No Brasil não existe racismo, porque o negro conhece o seu lugar.” (González, 2020, p. 234) Para González (2020, p. 224), o racismo e a discriminação são questões concretas, e as mulheres são fortemente atingidas. Mas não podemos esquecer a presença e a força dessas mulheres que, desde a África, lutaram bravamente contra o colonialismo europeu.

A situação da mulher negra hoje não é muito diferente de seu passado de escravidão. Enquanto negra e mulher, é objeto de dois tipos de desigualdades que fazem dela o setor mais inferiorizado da sociedade brasileira..., mas seu espírito quilombola não a deixa soçobrar. (González, 2020, p. 199)

Quando a mulher entende sua força e toda a sua potencialidade em mudar sua condição de vida, ela pode conquistar muitas coisas jamais imaginadas antes. O que não é de se espantar, pois, enquanto setor mais explorado e oprimido, e consciente disso, ela vê muitas coisas do sistema não só em sua estratégia de exploração dos trabalhadores, mas também em sua organização racista e sexista. (González, 2020, p. 200)

Portanto, em suas *escrevivências*, as mulheres colaboradoras da pesquisa apresentam evidências de suas resistências e anunciam suas conquistas, em prol de uma busca pelo reconhecimento de sua identidade e valorização da mulher como construtora da sociedade brasileira.

O ingresso na universidade pública é um marco importante na vida dessas mulheres que, diante de condições precárias de vida, com muita resiliência, resignificaram suas trajetórias em busca de dignidade. Principalmente porque, conforme os dados apresentados pelo Atlas Brasil (2010), considerando-se a população de 25 anos ou mais no município de Pirapora, 8,99% eram analfabetos, 54,53% tinham o ensino fundamental completo, 38,56% possuíam o ensino médio completo e apenas 10,21% o ensino superior completo.

Estar na universidade foi o eixo norteador do encontro entre elas. Isso mostra a força dessas mulheres, pois o percentual de munitípes que concluem a graduação é baixo. Essa representatividade no ensino superior é uma forma de organização das mulheres negras, que dedicam esforços para se manter nesses espaços. Nessa pesquisa, tiveram a oportunidade de contar suas histórias, motivando outras tantas que ainda vivem o silêncio de suas dores.

Aqui, relataram conjunturas de superação em relação às condições sociais e financeiras às quais foram expostas, cada uma com seu modo de escrita, modo de recordar os fatos e vivências. Dentre tantas situações, Sueli e Dione demonstram suas lutas travadas contra o machismo dos homens com quem mantiveram relações íntimas, resistindo a diversas humilhações e maus-tratos, conquistando seus espaços sociais e de valorização pessoal. Mostraram a esses homens que são pessoas capazes, que não aceitariam permanecer submissas aos seus mandos e desmandos, nem sofrendo diversos tipos de violência. O machismo foi evidenciado também por Lilian Viana, ao relatar os processos vividos em seu ambiente de trabalho com um gestor escolar autoritário, que não respeitou a voz da mulher.

As *escrevivências* são narrativas autobiográficas livres que, em cada uma delas, apresentam mulheres cheias de sonhos e expectativas. Esses sonhos as motivam a buscar, cada vez mais, um ideal de vida melhor, que atenda às suas expectativas daquele momento, daquele tempo. Esse sonhar foi extraído da vida de muitas mulheres, em especial das mulheres negras, que, em suas condições, foram limitadas a seguir sem perspectivas de vida, reproduzindo o que lhes era imposto de geração em geração, sempre em posição de subserviência.

Aqui se anuncia a mudança, a conscientização das condições em que estão inseridas e de como fazer para transformar essa realidade, buscando liberdade e qualidade de vida. As conquistas se baseiam nessa força interior trazida pela ancestralidade, pelas mulheres que resistiram e que não estão mais aqui, para que estas pudessem viver o que vivem hoje. Conscientizando-se sempre de que ninguém mais dirá qual é o lugar da mulher negra. O lugar dela será onde ela quiser estar, o lugar que almeja ocupar, através do protagonismo de sua história e dos caminhos que deseja trilhar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, há evidências, através do desenho apresentado, de que a história da educação no Brasil para as mulheres negras foi marcada pela exclusão e pelo preconceito, construídos ao longo de muitos anos por uma sociedade hostil, cruel, racista, patriarcal e capitalista. O tema da pesquisa é original no campo da educação, pois cada escrita é única em sua essência e nas realidades vividas dentro do contexto social e histórico em que estão inseridas.

Os caminhos para a construção de uma educação equânime, que atenda às singularidades que nós, brasileiros afrodescendentes, merecemos, ainda avançam a passos lentos. Contudo, diante das possibilidades anunciadas tanto pelos movimentos sociais quanto pelas lutas e resistências aqui apresentadas, há uma luz em direção à melhoria da qualidade de vida das novas gerações. Desde que sejam valorizadas e respeitadas as origens, garantindo que a marcha por uma sociedade melhor não seja uma busca individualizada, mas uma caminhada coletiva pela igualdade e dignidade das mulheres em especial, das negras.

As experiências de vida de Conceição Evaristo e sua linda trajetória são vida e inspiração para muitas mulheres que, como nós, estamos em busca de nossa identidade, construindo e conquistando os espaços sociais que nos pertencem.

A revisão bibliográfica e os estudos realizados reforçam que as mulheres negras são as mais afetadas pela falta de oportunidades de acesso ao ensino superior e pela dificuldade de alcançar posições de destaque no mercado de trabalho, havendo necessidade de criação de políticas públicas que promovam a equidade social. Todo esse contexto é denunciado nas obras de Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Cida Bento, entre tantas outras aqui mencionadas.

Retomando o tema da dissertação, os percursos escolares de mulheres negras, apresentados nas *escrevivências* dessas três mulheres fortes e corajosas, revelam o quanto caminharam para conquistar espaços sociais que, talvez, nesta sociedade racista, antes não fossem imagináveis.

As *escrevivências* apresentadas são histórias de vida que representam muitas outras mulheres deste território. Foi um trabalho gratificante conhecer mais sobre essas mulheres tão fortes, por meio de suas escritas, dos momentos de trocas e diálogos entre a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa, aprendendo com cada uma e valorizando suas peculiaridades.

Os dados estatísticos sobre o acesso à universidade pela população piraporense foram um dos motivadores do estudo. As hipóteses levantadas e a questão central da pesquisa, que buscavam compreender em quais aspectos o ensino superior público contribuiu para a ascensão social dessas mulheres negras, foram confirmadas pelos resultados obtidos.

Assim, o objetivo da pesquisa, que foi analisar as *escrevivências* de três mulheres negras do norte de Minas Gerais, conhecendo seus percursos escolares, identificando desigualdades e resistências vividas até a graduação, e compreendendo os aspectos que favoreceram sua construção pessoal e social, foi alcançado com êxito.

Os objetivos específicos, valorizar as *escrevivências*, discutir a educação formal e informal relacionada às mulheres negras e analisar as narrativas a partir de temas geradores, foram cumpridos conforme o planejamento e serviram como guia metodológico da pesquisa. Cada *escrevivência* foi essencial para alinhar os objetivos e os processos de análise dos temas geradores, escolhidos por refletirem questões comuns entre as três narrativas.

O acesso ao ensino superior, para Maria Dione, por exemplo, permitiu-lhe alcançar um emprego digno na área da educação, melhorando suas condições financeiras e garantindo autonomia, ao ponto de sair de uma relação abusiva. O processo acadêmico transformou tanto sua vida que, ao final desta pesquisa, fomos agraciados com a notícia de que Maria Dione, colaboradora desta dissertação, foi aprovada no Doutorado da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), iniciando seus estudos ainda no segundo semestre deste ano. Isso é motivo de orgulho e esperança de que a caminhada está sendo feita em prol do reconhecimento que merecemos.

Sueli ainda almeja ingressar no campo da educação, buscando liberdade financeira e melhores condições de vida, pois o trabalho rural, embora digno, é árduo e pouco valorizado. Lilian valoriza e reconhece que a educação transformou completamente sua vida e a de sua família, sempre acreditando no poder da educação para mudar realidades.

Por fim, este estudo contribuiu para o avanço do conhecimento da pesquisadora sobre o território estudado e, principalmente, sobre a importância da colaboração da mulher negra na construção da sociedade. Pode servir de subsídio para estudantes interessados em conhecer mais sobre as origens africanas e os processos educacionais das mulheres negras no país.

O termo *escrevivência*, singularmente aplicado com a finalidade de dar voz às mulheres silenciadas, constitui um dos pontos fortes da pesquisa, despertando o interesse de outros pesquisadores para a relevância e valorização da escrita de Conceição Evaristo em seus múltiplos aspectos, sociais e pessoais.

As lacunas identificadas no estudo referem-se à dificuldade em encontrar dados públicos mais recentes sobre o território pesquisado, especialmente sobre o percentual de mulheres negras que cursaram a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Um tema que poderia dar continuidade a este estudo seria localizar as estudantes negras que iniciaram a

graduação nessa universidade e não concluíram o curso, buscando compreender os motivos dessa interrupção.

Este estudo foi essencial para compreender o histórico educacional das mulheres negras, suas lutas e conquistas nesse espaço social. Contribui, ainda, para uma prática pedagógica mais consciente, evidenciando, dentro do contexto educacional da pesquisadora, a importância da educação para as mulheres, em especial, para as mulheres negras.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Flávia Santos de. *Uma escrita em dupla face: a mulher negra em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo*. 2007. 115 p. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Orientadora: Liane Schneider. Disponível em: https://www.academia.edu/download/65415541/Araujo_MA_Thesis_Uma_Escrita_em_Dupla_Face.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

ATLAS BRASIL. *Perfil do município de Pirapora*. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/3151206>. Acesso em: 29 out. 2024.

AZEVEDO, Bruna Jardim Saldanha; JAGUN, Márcio. *Aquilombamento como modo de existência: diálogos entre Brasil e África*. ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade, v. 13, n. 2, p. 150-160, 2023.

AZEVEDO, Fernanda Maria Caldeira de. *O conceito de patriarcado nas análises teóricas das ciências sociais: uma contribuição feminista*. Revista Três Pontos, Dossiê Múltiplos Olhares sobre Gênero, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/giselecosta,+Gerente+da+revista,+2+-+o+conceito+de+patriarcado.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. *A educação das mulheres no Brasil: sobre o capítulo dos acessos à escolarização*. In: GAZOLA, Kênia Cássia Pinto; FARIA FILHO, Luciano Mendes; BAHIENSE, Priscilla Nogueira; SILVA, Rayrlaine Arianne Geraldo da; MARQUES, Sander Palmer Batista (orgs.). *Educação e nação no bicentenário da independência*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2022. p. 201.

BELLESA, Mauro; RIGHTS, Aline Macedo. *Conceição Evaristo*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 13 maio 2022. Disponível em: <https://www.iea.usp.br/imagens/conceicao-evaristo-2022/view>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2005/111096.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Lei Maria da Penha. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2006/L11340.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.031, de 11 de agosto de 2009*. Dispõe sobre o transporte de produtos perigosos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2009/L12031.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012*. Altera o Código Penal para tipificar crimes informáticos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2012/L12737.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.845, de 1º de agosto de 2013*. Dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2013/L12845.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.104, de 16 de março de 2016*. Tipifica o feminicídio como homicídio qualificado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2016/L13104.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.611, de 10 de janeiro de 2023*. Dispõe sobre a política de valorização das carreiras da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2023/L14611.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COELHO, Beatriz. *Pesquisa qualitativa: entenda como utilizar essa abordagem de pesquisa*. Blog da Mettzer, 2018. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-quantitativa/>. Acesso em: 29 out. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação, escravidão e ordenamento jurídico no Brasil Império*. Cadernos de História da Educação, v. 19, n. 1, p. 110-148, jan./abr. 2020.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Minas Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. *Escrivências da afro-brasilidade: história e memória*. Releitura, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-11, 15 fev. 2008. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

EVARISTO, Conceição. *Ocupação Conceição Evaristo*. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. Disponível em: <https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/conceicao-evaristo/escrivencia/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. 1. ed. Rio de Janeiro: Planeta do Brasil, 2019.

FERNANDES, Florestan. *A família patriarcal e suas funções econômicas*. Revista USP, n. 29, p. 74-81, 2018.

FERREIRA, Luciana Pereira Queiroz Pimenta et al. *A escrevivência de Conceição Evaristo como estratégia político-discursiva de resistência: uma leitura da tessitura poético-corporal-negra em "Olhos d'água"*. Letras de hoje, v. 56, n. 2, p. 251-261, 2021.

FIRJAN SESI. Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro - *Serviço Social da Indústria Combate à evasão no Ensino Médio: Desafios e Oportunidades*. PNUD. Abril de 2023. 200 p. Disponível em: <https://evasaoescolar.firjan.com.br/projeto>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FOLHA DE SÃO PAULO. *As escrevivências de Conceição Evaristo*. Folha Webstories, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2020/08/as-escrevivencias-de-conceicao-evaristo/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALVÃO, Cássio José Alves Garcia; SILVA, Daisy Rafaela da Silva; ARANTES, Davi Dias Ribeiro; ESTEVAM, Lucas Henrique. Principais desafios para a educação em direitos humanos no cenário brasileiro. In: SILVA, Antônio Wardison C. (org.). *Educação ambiental, étnico-racial e em direitos humanos: perspectivas para uma formação integral*. 1. ed. Americana/São Paulo: Adonis, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GONZALEZ, Lélia. O racismo no Brasil é profundamente disfarçado. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). *Por um feminismo afrolatino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Cristina de Fátima; CORRÊA, Lajara Janaina Lopes; ALVES, Cláudia de Oliveira. *Nossos próprios passos: a organização das mulheres negras brasileiras ontem e hoje*. Revista da ABPN, v. 14, n. 41, p. 287-305, 2022.

HERMÍNIO, Beatriz. *A escrevivência carrega a escrita da coletividade*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 1-12, 6 nov. 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 29 out. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 29 out. 2024.

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

MACHADO, Adilbênia Freire. *Saberes ancestrais femininos na filosofia africana: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados*. 2019. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51976>. Acesso em: 29 out. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, p. 621-626, 2012.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus; SAMPAIO, Juliano Casimiro. *O espaço e a memória no romance Becos da memória (2017), de Conceição Evaristo*. Revista Língua&Literatura, v. 24, n. 43, p. 30-50, 2022.

RATUSNIAK, Célia; SILVA, Carla Clauber. *A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar*. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 12, n. 1, 2022.

REIS, Caroline Kirsten; *História da Escrita: uma contextualização necessária para o processo de alfabetização*. Universidade Federal de Uberlândia. UFU.2019.

SOUZA, José Clécio Silva e. *Educação e História da Educação no Brasil*. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, n. 23, p. 18-23, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

UNICEF. *Cenário da exclusão escolar no Brasil*. São Paulo: CENPEC Educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para captar as mulheres para participar da pesquisa:
Escrivências sobre o percurso escolar de mulheres negras: desigualdades e resistências

Link de acesso para preenchimento do formulário: <https://forms.gle/cKCK9TxKucY3NQuq9>

TÍTULO DO FORMULÁRIO: AS MULHERES NEGRAS NA UNIVERSIDADE.

DESCRIÇÃO DO FORMULÁRIO: Este formulário tem o objetivo de localizar as mulheres negras que são egressas ou estudam na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, para colaborar com um projeto de pesquisa para a pós-graduação stricto sensu da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS.

PERGUNTAS DO FORMULÁRIO:

Eixo 01 - DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade:

Sexo:

Cor (auto declaração):

Naturalidade:

Eixo 02 - FORMAÇÃO INICIAL

Universidade:

Graduação em:

Pós-graduação?

Escolheu este curso porquê?

Eixo 03: DADOS REFERENTES À SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Atua na educação?

Qual área de atuação na educação?

Há quanto tempo?

Eixo 04: QUANTO A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Gostaria de colaborar com a pesquisa que tem como tema: As escrevivências sobre o percurso escolar de mulheres negras: desigualdades e resistências, colaborando com a escrita da sua experiência e vivência, da sua história de vida?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **"ESCREVIVÊNCIAS SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DE MULHERES NEGRAS: DESIGUALDADES E RESISTÊNCIAS."** sob a responsabilidade da pesquisadora LILIAN RODRIGUES SANTOS VIANA, que é orientada pela Profa. Dra. Valéria Oliveira Vasconcelos. Nesta pesquisa pretendemos propor que a convidada escreva sobre suas vivências quanto ao seu percurso escolar.

Este estudo será conduzido na sociedade Piraporense, situada na região Norte de Minas Gerais. A metodologia aplicada será: pesquisa exploratória através de um levantamento bibliográfico sobre contexto histórico e social das mulheres negras. Para coleta de dados, será utilizada a técnica de escrivivência das experiências vividas pelas convidadas, onde serão utilizados um roteiro de escrita, que possibilitará o direcionamento das escritas sobre o percurso escolar e as lutas e resistências vivenciadas por cada uma.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem serão adotadas os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações:

Todas as informações coletadas serão codificadas de forma que não seja possível identificar diretamente os participantes. Qualquer acesso aos dados será restrito e protegido por senhas, imagens ou quaisquer outros dados que possam identificar os participantes não serão publicados ou divulgados a menos que haja consentimento explícito por escrito.

Todas as informações serão armazenadas em servidores seguros, protegidos por medidas de segurança adequadas para prevenir acesso não autorizado ou vazamento de dados.

Os participantes serão informados sobre como suas informações serão utilizadas e terão a oportunidade de consentir ou não. Seguiremos todas as leis e regulamentos relacionados à proteção de dados e privacidade dos participantes. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios incluem combater o racismo em suas instituições e valorização da mulher negra quanto as suas peculiaridades. Além disso, ao participar da pesquisa, o gestor contribui para o conhecimento

acadêmico, contribuindo com o avanço de teorias, práticas e políticas dentro do campo acadêmico.

É importante reconhecer possíveis danos (desgaste emocional ou estresse ao responder questões sobre racismo e discriminação, medo que suas respostas comprometam sua reputação na escola etc), por isso serão adotadas medidas adequadas de proteção aos participantes, como garantir o total anonimato das respostas, oferecer apoio psicológico, obter consentimento informado e garantir a confidencialidade dos dados coletados.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Rubricas: Pesquisador responsável _____ Participante _____

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Lilian Rodrigues Santos Viana, (38) 997225500, inclusive ligações à cobrar, por e-mail lilian.viana@educacao.mg.gov.br ou presencialmente no endereço Rua: Luiz Carlos Rodrigues, nº11. Bom Jesus. Pirapora/MG.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), no número (35) 3449-9269, ou no e-mail cep@univas.edu.br. O CEP da UNIVÁS funciona de segunda à sexta feira, das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 17:00 horas.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

NOME DA PESQUISADORA (deverá ser assinado pela pesquisadora responsável)

Consentimento pós-informação

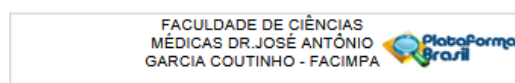
Eu, _____, portadora do documento de identidade _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa **"ESCREVIVÊNCIAS SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DE MULHERES NEGRAS: DESIGUALDADES E RESISTÊNCIAS"**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pouso Alegre, _____ de _____ de 2025.

Assinatura da participante

ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética



FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADO 8 DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escrivências sobre o percurso escolar de mulheres negras: desigualdade e resistências.

Pesquisador: LILIAN RODRIGUES SANTOS VIANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02822224.1.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO BAPUÇAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADO 8 DO PARECER

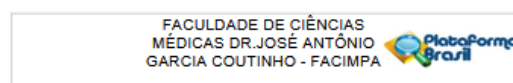
Número do Parecer: 7.183.931

Apresentação do Projeto:

Neste trabalho, manifesta-se o interesse em investigar como se deu o percurso escolar das mulheres negras do norte de Minas Gerais, enfatizando suas lutas e conquistas diante das circunstâncias vividas, mesmo quando a cultura predominante na sociedade é patriarcal e racista. As ações de enfrentamento e resiliência fizeram partes primordiais no processo e no projeto de vida, favorecendo a continuidade do percurso escolar, chegando à graduação. Aqui terão a oportunidade de discutir e mostrar, através de suas escritas, o que foi preciso fazer para que não abandonassem as escolas. Evidenciando quais políticas públicas, organizadas pelo sistema de ensino mineiro, favoreceram-lhes, e foram importantes neste trajeto, em especial das mulheres selecionadas, ou seja, que apresentaram o perfil específico para fazer parte deste estudo. Será realizada uma pesquisa qualitativa, onde a metodologia utilizada será a escrita livre das vivências das mulheres, através de um roteiro semi-estruturado. Como técnica para coletar os dados e saber se a pessoa contempla os critérios pré-estabelecidos, será realizado um crivo, através de um formulário estruturado, será enviado o link para responder. As mulheres que tiverem o perfil adequado e quiserem fazer parte da pesquisa serão orientadas e acompanhadas efetivamente para realizar suas escritas. Considerou-se a relevância do tema através de estudos e embasamento em dados estatísticos, que apresentam algumas evidências para a disparidade entre estudantes negras das outras mulheres. Sendo

Endereço: Av. Prefeito Tury Toledo, 470, Sala 15A, Bloco Verde, Ander Tâmega
Bairro: Pátima I CEP: 37.354-210
UF: MG Município: POUSO ALEGRE E-mail: pesquisa@univas.edu.br
Telefone: (35) 449-2242

Página 01 de 02



FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA

Continuação do Parecer: 7.183.931

que este recorte tem um olhar para as

desigualdades: racial, social e de gênero. Ratificando que as mulheres negras são as mais afetadas quanto às oportunidades de possuir um curso superior e ingressar em posições de destaque no mercado de trabalho, havendo a necessidade de criação de políticas diferenciadas para promoção de equidade educacional.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as escrituras das mulheres negras do norte de Minas Gerais, conhecendo seus percursos escolares, identificando as desigualdades e resistências vividas até a conclusão de sua trajetória.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos, por se tratar de uma escrivência, pode-se instigar memórias insatisfatórias ao trabalhar o emocional das mulheres, e ainda, evidenciar situações de vivências pessoais. A pesquisadora, no entanto, explicita formas de minimizar tais riscos no TCLE.

Sobre os benefícios, destaca-se a construção de evidências sobre a história de vida das mulheres negras na sociedade, suas lutas e resistências e a possibilidades formativa para sobre o tema do racismo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância social e científica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos e documentos foram apresentados.

Recomendações:

Ver lista de conclusões ou pendências e lista de inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais e critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Prefeito Tury Toledo, 470, Sala 15A, Bloco Verde, Ander Tâmega
Bairro: Pátima I CEP: 37.354-210
UF: MG Município: POUSO ALEGRE E-mail: pesquisa@univas.edu.br
Telefone: (35) 449-2242

Página 02 de 02

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 7.163.831

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2390205.pdf	30/09/2024 17:59:32		Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta.pdf	30/09/2024 17:56:36	LILIAN RODRIGUES SANTOS VIANA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	30/09/2024 17:20:25	LILIAN RODRIGUES SANTOS VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/09/2024 17:18:34	LILIAN RODRIGUES SANTOS VIANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	30/09/2024 17:17:07	LILIAN RODRIGUES SANTOS VIANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 25 de Outubro de 2024

Assinado por:
Ronaldo Júlio Bagenha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Prefeito Tupy Toledo, 470, Sala 10A, Bloco Verde, Andar Térreo
Bairro: Fátima I Cep: 37.554-210
UF: MG Município: POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3445-0345 e-mail: pesquisa@univas.edu.br