

Estudantes da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os impactos da pandemia de Covid-19

Ludimila Corrêa Bastos¹, Carmem Lucia Eiterer²

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre parte dos dados produzidos em uma pesquisa de pós-doutorado, que buscou, entre outros pontos, identificar como a pandemia de Covid-19 afetou um grupo de mulheres matriculadas em turmas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Realizou-se uma pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas com quatro mulheres. Constatamos que suas histórias são atravessadas por vulnerabilidades semelhantes: elas estavam matriculadas na escola e empregadas, garantindo sua independência financeira, mas tudo isso mudou durante a pandemia. Inicialmente, elas tentaram se adaptar às atividades e aulas remotas, mas, posteriormente, fechou-se definitivamente a escola onde estavam adaptadas. Sendo assim, além de todos os desafios com os quais as demais pessoas precisaram lidar nesse período de tantas incertezas, nossas entrevistadas lidaram também com mais esse problema e, consequentemente, interromperam seus estudos na EJA. Assim, constatamos que, no período da pesquisa, elas viviam em seu cotidiano as consequências da pandemia e conviviam com os efeitos das mudanças ocorridas naquele tempo, especialmente no que se refere à vida escolar. Em suas trajetórias, a pandemia significou uma mudança abrupta de vida: perda de renda, mudança de cidade e ausência de tempo para replanejar seus caminhos.

Palavras-chave

Pandemia. Gênero. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; estágio pós-doutoral na mesma instituição; diretora escolar na Prefeitura Municipal de Mario Campos, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ludimilacorrea@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil; estágio pós-doutoral pela Universidade Federal da Bahia, Brasil; professora na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. E-mail: eiterercarmem@gmail.com.

Literacy students in Youth and Adult Education (YAE) and the impacts of the Covid-19 pandemic

Ludimila Corrêa Bastos¹, Carmem Lucia Eiterer²

Abstract

This article reflects on part of the data produced in a postdoctoral research study that sought, among other points, to identify how the Covid-19 pandemic affected a group of women enrolled in literacy classes in Youth and Adult Education (YAE). A qualitative study was conducted, with semi-structured interviews with four women. We found that their stories are marked by similar vulnerabilities: they were enrolled in school and employed, ensuring their financial independence, but all of that changed during the pandemic. Initially, they tried to adapt to remote activities and classes, but later, the school where they were enrolled closed permanently. Thus, in addition to all the challenges that other people had to deal with during this period of uncertainty, our interviewees also had to deal with this additional problem and, consequently, interrupted their studies in YAE. Thus, we found that, during the research period, they experienced the consequences of the pandemic in their daily lives and dealt with the effects of the changes that occurred at that time, especially about school life. In their trajectories, the pandemic meant an abrupt change in their lives: loss of income, moving to another city, and no time to replan their paths.

Keywords

Pandemic. Gender. Youth and Adult Education (YAE).

¹ PhD in Education, Federal University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil; postdoctoral internship at the same institution; school principal in the municipality of Mario Campos, State of Minas Gerais, Brazil. Email: ludimilacorrea@yahoo.com.br.

² PhD in Education, University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; postdoctoral internship at the Federal University of Bahia, State of Bahia, Brazil; professor at the Federal University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil. Email: eiterercarmem@gmail.com.

Introdução

Atuo há aproximadamente 20 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja como docente, coordenadora de projeto ou pesquisadora. Durante diferentes pesquisas ao longo da graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, dialoguei conjuntamente com minha supervisora sobre as especificidades desse público escolar, bem como os desafios para que os alunos se mantenham matriculados e frequentes na escola. Entre eles, a dificuldade para conciliar a jornada de trabalho com o horário das aulas e, em geral, as mulheres, o adicional desafio de cuidar da casa.

Nessa linha, o público da EJA, composto em grande parte por trabalhadores sem qualificações profissionais, constitui a maior parte da população inserida no mundo do trabalho informal de modo precoce, ainda na infância e/ou adolescência. O trabalho se constitui para muitos/as como o maior obstáculo para manter-se na escola, tendo em vista suas jornadas exaustivas.

Os alunos da EJA, constituídos majoritariamente por trabalhadores com baixa escolarização que eventualmente retomam os estudos, foram afetados de forma distinta dos alunos do ensino regular com o advento da crise sanitária, quando o ensino foi transferido para o regime remoto emergencial. Como demonstram diversos estudos, a maioria desses estudantes é composta por mulheres, pessoas negras e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de não possuírem acesso adequado nem habilidades consolidadas para o uso de tecnologias digitais. No que se refere às questões escolares, considerando a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19, a maioria dos alunos da EJA enfrentou desafios ainda maiores do que aqueles vivenciados por estudantes do ensino regular que se encontravam em fases de aquisição das habilidades de leitura e escrita, conforme supramencionado.

Em geral, apesar dos inúmeros esforços empreendidos por docentes, muitos alunos da EJA relataram não ter aprendizado significativo frente ao conteúdo escolar ao longo do período de ensino remoto. Na realidade da EJA, essa modalidade de ensino assumiu posições extremas: por um lado, “beneficiou” educandos que, devido às longas jornadas de trabalho, tinham dificuldade em manter-se presencialmente na escola; por outro, excluiu aqueles que não possuíam acesso ou domínio básico das ferramentas tecnológicas utilizadas pelas escolas.

Conforme aponta Silva (2023), para as escolas públicas, o governo do Estado de Minas Gerais (MG) disponibilizava apostilas que deveriam ser impressas e entregues aos estudantes, os quais, muitas vezes, não conseguiam desenvolver as atividades sem o acompanhamento presencial do docente. Assim sendo, Silva (2023) considera que o período pandêmico

representou uma grande oferta de “certificação vazia” aos educandos que, em um enorme esforço, desenvolveram poucas atividades e foram aprovados. Conforme diretrizes repassadas aos professores, todos os alunos que atingissem o mínimo de atividades entregues deveriam ser aprovados independentemente da percepção docente acerca da aprendizagem. No entanto, a autora destaca esse período como um processo com medidas extremas e inéditas para as quais nenhum de nós estava preparado.

Nessa linha, enquanto professora da EJA, vivenciei em 2020 uma situação semelhante à descrita por Silva (2023). Enquanto professora de uma turma de alfabetização da EJA, necessitei, juntamente com outros docentes, elaborar apostilas para os alunos realizarem exercícios em casa. Em seguida, preparávamos atividades interativas como vídeos, aulas virtuais e bate-papos por meio da ferramenta *Google Meet*. Apesar de todo o material ser preparado com cuidado e dedicação, esbarramos em diversos desafios, como: dificuldade de acesso à tecnologia por parte dos educandos, falta de acesso à internet por parte deles, ausência de autonomia para realizar as atividades e impossibilidade de algum suporte em casa para orientar no caso de dúvidas. No entanto, em geral, naquele contexto tão inesperado, repleto de incertezas, anseios e medos, tratou-se da oferta com as ferramentas disponíveis.

Guerra (2016) argumenta sobre um consenso existente na sociedade, especificamente em torno de uma relação entre a educação formal e a capacidade de letramento que, por sua vez, se relaciona ao potencial ganho salarial do indivíduo na fase adulta:

A educação escolar, para esses autores, prepara as pessoas para o trabalho e, estes, influenciam o tipo de educação que será considerada de segunda. Se é consenso que o letramento escolar com certificação está ligado a melhores condições de vida, temos um cenário onde, de um lado, pessoas analfabetas ou com poucos anos de escolarização tendem a ficar à margem do processo de produção que exige diferentes práticas de letramentos e, do outro lado, muitas pessoas que buscam o letramento escolar como possibilidade de desenvolver competências linguísticas que otimizem sua inserção em práticas letradas cada vez mais complexas e virtuais (Guerra, 2016, p. 1).

A autora destaca o papel da tecnologia no mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Para ela, esse panorama evidencia a exclusão de pessoas de ambientes de trabalho que exigem práticas de letramento variadas. Isso reflete as relações de poder que envolvem as esferas da educação, da tecnologia e do trabalho. Em geral, muitas pessoas têm sido excluídas desse processo de transformação cultural, econômica e educacional, por exemplo, educandos da EJA na etapa de alfabetização.

Diante do quadro descrito acima, buscamos discutir como se deu a relação com a escola e com os estudos durante o período de pandemia, no contexto de ensino da EJA. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e trabalhamos com as interpretações feitas por essas mulheres, especialmente a partir das relações sociais vivenciadas por elas. Por fim, produzimos dados a partir de entrevistas semiestruturadas, de duração aberta³.

Entrevistamos quatro mulheres, de faixa etária distinta, sendo elas alunas ou ex-alunas da EJA durante o período pandêmico. Estavam matriculadas no período noturno, em turmas compreendidas de alfabetização, em uma escola que as atendia por filantropia. Gerida por freiras, a escola católica se situava em Belo Horizonte/MG, mas, como consequência da pandemia, fechou nesse período.

Há cerca de 15 anos, estimava-se uma demanda potencial no Brasil para a EJA de aproximadamente 58 milhões de pessoas, das quais 14 milhões eram analfabetas, conforme apontou Bortoni (2009). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), naquele ano ainda existiam cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais⁴ no país, o que correspondia a cerca de 29% da população com mais de 15 anos de idade. Em dados mais recentes, divulgados pelo IBGE (2022), observa-se que a taxa de analfabetismo foi de 7,0% entre pessoas acima de 15 anos. O grupo etário de 15 a 24 anos apresentou as menores taxas (1,5%), enquanto o de 65 anos ou mais manteve a maior incidência (20,3%). Apesar disso, o último grupo registrou a maior queda nas últimas duas décadas, passando de 38,0% em 2000 para 20,3% em 2022, constituindo uma redução de 17,7 pontos percentuais (p. p.).

Ademais, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022 aponta outro dado importante sobre as empregadas domésticas naquele ano: 3,3% não tinham escolarização; 38,2% ensino fundamental incompleto (como nossas entrevistadas); 12,4% ensino fundamental completo; 9,6% ensino médio incompleto; 32,9% ensino médio completo; 1,5% superior incompleto; e 2% ensino superior completo.

Conforme dados apresentados por Bortoni (2009), naquela época, havia cerca de 690 mil alfabetizandos na EJA, matriculados em escolas ou projetos. Segundo dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2023), esse número de alunos matriculados na EJA diminuiu para 390 mil estudantes. Há mais de duas décadas, Nogueira (2002) percebia a ausência de uma política nacional articuladora das mais variadas experiências, projetos, iniciativas e ações. Em sua

³ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob registro de nº 74310023.6.0000.5149.

⁴ O analfabeto funcional é a pessoa que pode ler e escrever algumas frases, mas não consegue compreender ou formular um texto simples. Desse modo, embora a pessoa conheça as letras do alfabeto e saiba como utilizá-las, o indivíduo não consegue interpretar uma notícia escrita de jornal ou mesmo resolver um problema matemático simples.

opinião, o combate ao analfabetismo de mulheres adultas exigiria políticas bem planejadas, de modo a atrair e manter esse público na escola, por se tratar de um contingente com necessidades específicas e limites próprios. Sob outra perspectiva, esse cenário se complexifica no período pós-pandemia, uma vez que ainda é necessário criar e repensar projetos que atendam as mulheres adultas e analfabetas, com todas as suas especificidades. No contexto desta pesquisa, as entrevistadas, no período pós-pandêmico, abandonaram a escola e não retornaram para ela.

Como apontado em estudos anteriores (Bastos; Eiterer, 2012), a escola simboliza, para as alunas da EJA, uma oportunidade de transformação em suas trajetórias de vida. Tendo suas realidades atravessadas por questões de gênero, raça e classe, elas vivenciam a escola como uma aliada no enfrentamento dos efeitos danosos do patriarcado em seus cotidianos. A instituição escolar é percebida como uma porta de inserção e/ou reinserção no mercado de trabalho; como possibilidade de crescimento profissional, que lhes permite alcançar renda própria, autonomia e independência financeira; além de representar um espaço de desenvolvimento pessoal e construção de um sentimento de igualdade em relação a maridos, filhos e amigos.

Desse modo, é importante destacar que a maioria das estudantes da EJA atua no trabalho doméstico ou no trabalho de cuidado remunerado – atividades marcadamente femininas. Segundo Brites (2008), cerca de 92,4% das pessoas empregadas nesse setor são mulheres. De acordo com a PNAD Contínua (IBGE, 2018), havia, naquele ano, aproximadamente 4,3 milhões de trabalhadores domésticos informais no Brasil, dos quais 4,1 milhões eram mulheres e 2,8 eram mulheres negras, indicando uma redução no número de mulheres inseridas no serviço doméstico remunerado.

Em comparação, dados mais recentes da PNAD Contínua de 2022, do IBGE (2022), apontam que o país possuía cerca de 5,8 milhões de pessoas ocupadas no trabalho doméstico, o equivalente a 5,9% da força de trabalho. Desse total, 91,4% eram mulheres, majoritariamente negras. No que diz respeito à faixa etária, a maioria tinha entre 30 e 60 anos. Além disso, outro dado relevante é que, em 2022, quatro em cada dez trabalhadoras domésticas não haviam concluído o ensino fundamental.

Questões raciais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Em primeiro lugar, Collins e Bilge (2021) destacam que pessoas de todas as partes do mundo enfrentam questões sociais novas e sem precedentes no que tange ao meio ambiente, aos direitos reprodutivos das mulheres, ao ressurgimento da extrema-direita no campo político,

à segurança alimentar, ao militarismo e à migração. Essas mudanças impactam de modo mais direto e incisivo alguns grupos, sendo eles: as populações expostas à xenofobia, ao racismo ambiental e ao racismo institucional, por exemplo. Entendemos ser preciso evidenciar como as relações interseccionais de poder atravessam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade. Para o grupo de mulheres que colaborou com esta pesquisa, essa mesma análise é válida: a falta de recursos financeiros de suas famílias de origem, sua raça e seu gênero delimitam suas escolhas, influenciam e definem suas oportunidades e vantagens na escola e no mundo do trabalho, como exposto neste artigo.

Ademais, Silva (2023) alerta que reconhecer as mulheres pobres, negras, pouco escolarizadas e trabalhadoras como força motriz de nossa sociedade é reconhecer também a necessidade da instituição de políticas públicas que possibilitem a transformação de suas vidas, da vida de seus filhos e da história de suas comunidades. Para a autora, é necessário repensar a EJA não somente como espaço de acolhimento, mas como modalidade educacional aliada à luta pela igualdade de gênero e à luta antirracista para a construção de outro modelo societário oposto ao capitalista. Na medida em que se empenha para ampliar a consciência crítica acerca de toda espécie de exploração e dominação, não se deve desconsiderar a luta pelo fim de todos os tipos de preconceito e discriminação.

O racismo, como destaca Castro (1999), ao dificultar o acesso a bens materiais adquiridos por meio das oportunidades de trabalho na sociedade, contribui para aumentar as desigualdades sociais. Nessa linha, para Andrade e Custódio (2020), ao tratar do processo de escolarização das mulheres negras como sujeitos da EJA – refletindo sobre gênero e raça na área da educação –, é preciso analisar a escola do ponto de vista do seu papel e função social na sociedade capitalista, considerando que essa modalidade de ensino deve possibilitar o acesso ao mundo do trabalho por meio da educação.

Para os autores citados, Andrade e Custódio (2020), o racismo e o sexismo se apresentam às mulheres negras na vida social, no mundo do trabalho e no campo educacional. Historicamente, a escolarização foi negada à população negra, principalmente às mulheres. Devido à violência patriarcal aliada à racial, o trabalho doméstico foi relegado às mulheres negras na sociedade brasileira, o que apresenta sérias consequências no campo dos seus direitos.

Andrade e Custódio (2020) propõem uma reflexão significativa: a importância de se pensar políticas públicas para mulheres. Embora seja comum a cobrança de que as políticas devem ser direcionadas para todos, os autores se questionam sobre quem são esses “todos”. As mulheres negras, em uma posição de maior vulnerabilidade social, sentem essas desigualdades produzidas pela sociedade – especialmente ao não dedicar profunda atenção a elas –, o que

impossibilita que superem a situação de vulnerabilidade e o avanço da democracia, conforme os autores afirmam.

Assim, as entrevistas realizadas revelam o retrato de quatro mulheres negras, com baixa escolaridade e inseridas no mundo do trabalho doméstico. Frequentemente nomeadas como “parte da família”, “ajudantes” ou “secretárias”, tais designações contribuíram para o escamoteamento de uma relação profundamente assimétrica – relação que se tornou evidente com a chegada da pandemia, quando essas trabalhadoras foram desligadas de seus postos de trabalho. Há quatro décadas, Gonzales (1984) problematizava essa realidade com ironia e sarcasmo:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (Gonzales, 1984, p. 226).

Segundo Gonzales (1984), o mito da democracia racial, como todo mito, oculta algo para além daquilo que pretende mostrar. Numa primeira aproximação, a autora afirma que ele exerce violência simbólica especialmente sobre a mulher negra. Quanto à empregada doméstica, ela afirma que “ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas” (Gonzales, 1984, p. 8).

Para a autora, a situação supracitada é recorrente e se manifesta no cotidiano, em que mulheres negras são frequentemente associadas ao trabalho doméstico – uma função historicamente desvalorizada. Durante a pandemia, foram justamente essas mulheres as primeiras a serem desligadas de suas funções, em razão do receio de contaminação por parte de seus empregadores. Sem trabalho e sem escola, viveram uma dupla perda nos espaços que representavam possibilidades de autonomia e emancipação.

Estudantes da EJA na pandemia de Covid-19

Similarmente, as quatro mulheres entrevistadas para a realização deste estudo possuem origem familiar semelhante, atuaram no trabalho doméstico remunerado como fonte de renda por tempo considerável e, além disso, a maioria se autodeclara parda ou negra (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil pessoal das entrevistadas⁵

NOME	IDADE	COR/RAÇA (AUTODECLARAÇÃO)	ESTADO CIVIL	IDADE DOS FILHOS	ORIGEM
VILMA	56	NEGRA	CASADA	27 E 29 ANOS	BELO HORIZONTE/MG
EVA	39	NEGRA	SOLTEIRA	20 E 23 ANOS	BELO HORIZONTE/MG
ENY	64	PARDA	SOLTEIRA	38 E 42 ANOS	ALMERANA/MG
JANAÍNA	44	BRANCA	SOLTEIRA	27 E 29 ANOS	VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

Fonte: dados da pesquisa (2023).

No que diz respeito aos efeitos da pandemia sobre sua vida laboral, todas elas tiveram queda de renda e poder aquisitivo. Em seguida, no Quadro 2, apresentamos um breve histórico de vida delas, antes da pandemia.

Quadro 2 – Tipo de moradia e escolarização

NOME	TIPO DE MORADIA	COM QUEM RESIDE	ÚLTIMA TURMA QUE FREQUENTOU NA EJA
VILMA	CASA PRÓPRIA	ESPOSO	ALFABETIZAÇÃO
EVA	CASA PRÓPRIA	FILHA	ALFABETIZAÇÃO
ENY	CASA PRÓPRIA	SOZINHA	ALFABETIZAÇÃO
JANAÍNA	CASA PRÓPRIA (DA MÃE)	MÃE E FILHOS	ALFABETIZAÇÃO

Fonte: dados da pesquisa (2023).

No que concerne ao contexto de cada entrevistada no momento da entrevista, Eny possuía 64 anos e morava em Belo Horizonte/MG. Natural de Almenara/MG, cuja origem remonta a uma família de sete irmãos, ela é uma mulher viúva e sem residentes consigo, embora possua dois filhos adultos e casados que residem em outro local. Aos 17 anos, Eny e sua irmã se mudaram para Belo Horizonte/MG em busca de melhores oportunidades de trabalho; ambas começaram a trabalhar como empregadas domésticas em casas de família. Ao ser questionada sobre o motivo, Eny acredita ter sido por falta de estudo.

Janaína Silva, por sua vez, possuía 44 anos à época da entrevista. Nascida em Vitória da Conquista, no Estado da Bahia (BA), é filha caçula de uma família de cinco filhos e, desse modo, desde muito cedo esteve inserida no mundo do trabalho. Sua entrevista foi realizada virtualmente, pois ela retornou para sua cidade natal ao final do ano de 2020. Aos 14 anos, com o objetivo de cooperar na renda familiar, ela iniciou sua trajetória de trabalho doméstico em casas de outras famílias, cuidando de crianças ou da limpeza das residências. Janaína foi mãe muito jovem; primeiramente, aos 15 anos e, em seguida, aos 17. Aos 19 anos, ela e sua irmã – com 17 anos – mudaram-se para Belo Horizonte/MG em busca de oportunidades de trabalho,

⁵ Os nomes apresentados neste artigo são fictícios, para preservar a identidade das entrevistadas.

visando melhorar sua condição de vida e, além disso, enviar dinheiro para ajudar seus pais, irmãos e filhos pequenos que ficaram com a sua mãe no Estado da BA.

No que concerne à experiência de Janaína, ela começou a realizar faxinas como diarista em casas de família indicadas por pessoas conhecidas na cidade. No entanto, ela relata que não era a profissão que esperava encontrar ao sair de sua cidade natal; esperava um emprego com melhor remuneração, com maior estabilidade e maior prestígio social. Ainda que a realidade fosse distante de suas expectativas, ela se estabilizou ao longo do tempo, pois, ao adquirir experiência e referências patronais, aumentou o valor de sua remuneração diária e se fixou em algumas residências ao longo da semana; segundo ela, isso tornou o trabalho menos cansativo. Sua irmã, por sua vez, optou por retornar para a BA.

Com relação à entrevistada Eva Aparecida, ela possuía 39 anos no momento da entrevista. Nascida em Belo Horizonte/MG, na região do Barreiro, numa localidade conhecida como Vila Pinho, ela autodeclara-se negra. Sua família é composta por dois filhos adultos, sendo André, com 23 anos, e Alice, com 20 anos. Além disso, ela é avó de dois netos, sendo um menino de quatro anos e uma menina de dois anos. Eva relata a inserção precoce no mundo do trabalho aos 12 anos de idade, em casas de família. Inicialmente, cuidava de crianças menores e, com esse dinheiro, contribuía com a manutenção da sua casa, uma vez que sua mãe – solo – tinha quatro filhos pequenos. Para concluir, ela relata ainda que “se especializou” no dia a dia, nas tarefas domésticas, ou seja, melhorou seu trabalho e fonte de renda ao longo dos anos.

Nesse contexto, Eva afirmou que, até 2020, atuou como empregada doméstica em residências, sendo que permaneceu seis anos com a última família com a qual trabalhou. Ademais, apontou que sempre optou por trabalhar em uma única casa de família, mesmo que, às vezes, isso significasse receber um salário menor. Segundo ela, dessa forma se cansava menos e executava um trabalho de melhor qualidade, pois se ocupar de várias casas como diarista a desagradava, uma vez que cada uma delas possui rotinas diferentes. Dessa forma, evidencia-se um raciocínio de autopreservação nas escolhas laborais de Eva.

Outrossim, a participante descreveu o vínculo que se criava com a família empregadora, repleto de um sentimento de segurança em relação aos patrões do sexo masculino. Diferentemente, Eva mencionou os assédios sofridos por suas colegas de profissão nos ambientes de trabalho e, ao criar esse vínculo, ela entendia uma forma de se sentir segura e respeitada enquanto mulher negra e trabalhadora:

E assim, professora, tem também a questão de ser parte da família. A gente tá lá todo dia, vira amigo da casa, passa a fazer parte do dia a dia. Aí, cria amizade [e] passam a respeitar a gente... Eu sempre tive medo de homem mexer comigo. A senhora deve saber que, [no caso de] muitas empregadas, o patrão quer ter alguma coisa...tenho colegas que já mexeram muito com elas. Eu tenho medo disso acontecer comigo, porque eu não sei o que faria. Imagina a patroa, sua amiga, e o marido dela mexendo com você? É errado, eu ia contar e perder o trabalho. Então, assim, eu sempre sou de cara fechada, não dou liberdade. Acho que, estando com eles sempre, eles respeitam a gente mais... vê a gente como alguém da casa, não como mulher, entende? (Eva, 2023).

Por meio desse relato, evidencia-se o instinto de autopreservação e de autodefesa de Eva, fruto de uma cultura na qual as mulheres negras são vistas, em muitas situações, como objetos sexuais e corpos hipersexualizados; diversos estudos propõem a discussão sobre esse tema. Nesse horizonte, Souza (2021) aponta que, no período colonial, a mestiçagem poderia ser definida como uma dupla opressão, a sexual e a racial, em que a sexualidade do sujeito negro é animalizada. Para o autor, essa situação pode ser reconhecida na atualidade, especialmente ao ouvirmos frases como: “mulher negra é quente”, “da cor do pecado” e outras ofensas disfarçadas de elogio. Além disso, Souza (2021, p. 101) propõe uma importante reflexão:

Há uma narrativa do que é o conhecimento, que cria categorias para desumanizar certos corpos e identificá-los como inferiores e insubordinados. Historicamente, nós negros fomos destituídos de intelectualidade, e hoje é preciso recuperar nossa humanidade a partir do atributo do intelecto, pois, a despeito do que nos disseram por séculos, nós somos potentes como qualquer outro na produção de ciência, de tecnologia e nas diversas formas artes. Como se propagou que não teríamos intelectualidade ou alma, o que nos restou foi um corpo, um corpo que, no imaginário social, até hoje só serve para os trabalhos braçais e para o sexo. Atribuem a nós somente o que o corpo pode oferecer.

Vilma de Souza, à época da entrevista, tinha 56 anos. Autodeclarada negra e nascida em Belo Horizonte/MG, vivia em Santa Luzia, no mesmo Estado. Seu núcleo familiar é composto pelo marido, Manoel, e dois filhos, Lucio e Francisco – ambos casados, residentes em outra casa. Além disso, sua origem remonta a uma família composta por cinco filhos, sendo ela a criança caçula.

Embora a entrevistada more na região metropolitana da capital de MG – a princípio, um local com maior facilidade de acesso à escola –, ela não concluiu o ensino fundamental. Segundo ela, quando criança, apresentava dificuldades de aprendizado e não conseguia acompanhar os conteúdos na escola. Além disso, não recebia cobrança por parte de seus pais, que também não eram escolarizados:

Olha, é igual eu falei, eu não aprendia... só se a professora cortasse minha cabeça e colocasse as palavras lá dentro, porque eu não lia. E aí, fui tomando bomba, ficando grande para os meninos da sala... Uns riam, as professoras não tinham paciência. Minha mãe e meu pai não sabiam mesmo, então não me ajudavam a entrar a leitura na cabeça. Sempre falavam para eu largar a escola para não ficar sofrendo e passando vergonha (Vilma, 2023).

Sendo assim, oriunda de uma família humilde, sem receber incentivo dos pais para permanecer na escola, somado às suas dificuldades de aprendizagem, Vilma abandonou a escola aos 14 anos de idade, quando cursava a antiga “3^a série” do ensino fundamental. Logo, começou a trabalhar em casa de família:

A vizinha da minha tia sabia de uma mulher que queria alguém para trabalhar com ela e que preferia menina nova, para ela poder ensinar do jeito dela. Aí, eu pensei que ia ser bom, porque na escola eu não estava aprendendo mesmo, estava ficando moça. Eu trabalhando, ia ter dinheiro pra mim e pra casa, ia poder comprar carne todo fim de semana (risos). Não pensei duas vezes, e parei de ir pra escola e fui trabalhar na casa dela. Mas assim, foi difícil também... Porque minha casa era pequena, a dela [era] grande, com muitos móveis, não podia quebrar nada, tinha um jeito certo para fazer tudo, custei a pegar esse jeito. Mas a carne eu comia todo fim de semana (risos) (Vilma, 2023).

Vilma relata que, nessa residência, localizada em um bairro nobre de Belo Horizonte/MG, atuou dos 14 aos 18 anos, quando foi demitida sem maiores explicações. Nesse período, trabalhava pela manhã e pela tarde, e à noite quando requisitada, mas tinha folga aos finais de semana; recebia sua remuneração mensal inferior a um salário-mínimo e a passagem diária, mas não recebia horas-extras. Segundo Vilma, com esse dinheiro, contribuiu para a manutenção da casa de seus pais e, de certa forma, melhorou sua qualidade de vida:

Eu recebia um dinheiro que não era um salário completo, mas não era muito abaixo não... pra época, isso era bom. Recebia passagem também. É como se hoje eu recebesse R\$ 800. Então, compramos móveis lá em casa, máquina de lavar, colocamos *box* no banheiro. Fim de semana, o almoço era melhor, e eu sei que isso era porque eu ajudava. Mas, quando eu tinha uns 18 anos, fui mandada embora e eu não esperava, porque não tinha acontecido nada, e até hoje não sei o motivo. Foi um susto, mas ela me pagou um acerto que deu para manter as coisas por um tempo (Vilma, 2023).

Quanto aos efeitos da pandemia sobre a escolarização, Souza e Anselmo (2021) apontam que, ao nos debruçarmos sobre os dados da EJA durante a pandemia, a situação foi alarmante. No contexto do ano da pesquisa dos autores, ocorreu uma queda de 8,3% do total de

matrículas no comparativo com 2019. Ademais, os autores avaliam que houve uma clara desassistência a esses estudantes, tendo em vista que não foram supervisionados, fazendo com que não se soubesse se eles estavam, de fato, acompanhando as aulas. Com o agravamento da crise durante a pandemia e a falta de assistência do governo federal naquele momento, as famílias brasileiras perderam poder de consumo, impossibilitando a compra de *tablets*, celulares ou *notebooks* para o acompanhamento das aulas.

Os estudantes da EJA, apesar dos inúmeros esforços empreendidos pelos docentes, relatam que aprenderam pouco ao longo do período de ensino remoto, como confirma Silva (2023). Indubitavelmente, o trabalho remoto representou grandes dilemas para todos os segmentos educacionais. Na realidade da EJA, no entanto, o ensino remoto excluiu aqueles sujeitos que não tinham acesso ou domínio básico das ferramentas tecnológicas utilizadas pelas escolas. Conforme aponta Silva (2023), o governo do Estado de MG disponibilizava apostilas prontas a serem impressas e entregues aos estudantes, mas eles, muitas vezes, não conseguiam desenvolver as atividades sem a explicação e o acompanhamento docente.

Quanto às nossas entrevistadas, verificamos que, até 2020, Eny era estudante da EJA em uma turma de alfabetização. A escola em que estudava junto às demais entrevistadas era a mesma em que os filhos de seus patrões estudavam durante o dia e, assim, ela soube do curso noturno por meio da indicação de seus patrões, que consideravam importante o aprendizado dela para conseguir ler e escrever. Segundo Eny, eles a incentivaram bastante:

Eu comecei na EJA porque meus patrões me indicaram. Os meninos deles estudavam na escola de dia e souberam do curso à noite. Eles ficaram insistindo para eu [me] matricular lá, para aprender a ler, porque ia ser bom pra mim, que ia ajudar. Aí, nos dias [em] que estava na casa deles, ficava lá descansando até dar a hora da aula; nos outros, eu ia de casa direto para a escola (Eny, 2023).

Durante a pandemia, além de ter sido dispensada de seu trabalho, Eny enfrentou diversos desafios em relação à escola, especialmente no que concerne ao ensino remoto emergencial. No que diz respeito às atividades das apostilas entregues, encontrou dificuldades para fazer o trabalho escolar sozinha e, assim, realizou “do seu jeito”, como afirma. Com isso, considera que não aprendeu durante esse período:

Eu busquei todas as atividades. Elas vinham numa apostila com atividade de todas as matérias, até de Artes. O problema é que eu sozinha foi muito difícil. Eu fiz tudo, mas do meu jeito, não sei se estava certo ou errado. Ia fazendo para não ficar parada, mas acho que não aprendi nada nesse tempo, porque eu gosto é da aula, do professor, do quadro e do caderno (Eny, 2023).

Além disso, quanto aos encontros on-line, ela apontou não conseguir acessar nenhum deles por não saber utilizar a tecnologia necessária:

Depois de um tempo, a gente passou a ter aula pelo celular... aula não, os professores chamavam de “encontro on-line” (risos), mas eu não consegui ver [nenh]um. Tinha que ter um aplicativo, sei lá. Eu recebia pelo *WhatsApp* da coordenadora [...], mas eu não sabia como fazer direito para participar, aí fiquei de fora e não vi ninguém nesse tempo (Eny, 2023).

Assim como as demais entrevistadas, Eny lamentou o fechamento de sua escola após o período pandêmico. Segundo ela, era um local onde se sentia acolhida e com muitas pessoas de sua faixa etária e, por isso, estava acostumada com o funcionamento. Outrossim, mencionou que o ambiente era silencioso e os professores atenciosos. Diante disso, relatou não ter procurado outra escola, por não se imaginar começando novamente em outro local. Nesse horizonte, ela estava incerta quanto à adaptação escolar com a presença de jovens. Assim, mesmo sentindo falta da escola, optou por não retomar os estudos em outra instituição. Por fim, justificou sua opção apresentando as qualidades que considerava adequadas naquele ambiente:

Foi muito ruim a escola fechar, ruim demais, porque lá era bom. Tinha muita gente mais ou menos da minha idade. Eu já estava acostumada com os colegas, com os professores, com a merenda, com o prédio, com tudo. Lá era bom... [tinha] silêncio, não tinha confusão, os professores tinham paciência. Eu tenho muita saudade de estudar, mas não animei procurar outra escola não, porque fiquei com medo de não ser igual, de ter muito menino na sala, de não [me] acostumar, sabe? Aí, larguei pra lá e deixei isso de estudar de lado, mas que eu tenho saudade, eu tenho (Eny, 2023).

Janaína, por sua vez, afirmou vivenciar sua melhor fase em 2020, quando a pandemia de Covid-19 se iniciou no Brasil. Ela havia retomado seus estudos nos anos anteriores e estava gostando da escola, por ler e escrever melhor. No entanto, naquele ano, sua vida mudou completamente; sua escola suspendeu o funcionamento presencial e, desse modo, ela necessitava realizar suas atividades em casa. Contudo, informou não ter grandes dificuldades na realização e nem mesmo na participação em aulas remotas, além de relatar facilidade em utilizar os aplicativos necessários para acessar as aulas e atividades on-line proporcionadas pela escola:

As atividades eram tranquilas, porque era o que a gente já tinha aprendido antes na escola. Nas aulas que eram on-line, eu entrava bem, tinha costume com [o] celular. Não tinha computador, mas pelo celular era tranquilo, igual agora a gente (referindo-se ao momento de entrevista remota) (Janaína, 2023).

Durante a pandemia, Janaína enfrentou diversas mudanças em sua vida, como a troca de trabalho e o grande desafio vivido em relação à continuidade de sua escolarização. A escola adotou blocos de atividades quinzenais a serem feitas em casa e devolvidas posteriormente para correção, o que obrigava os educandos a se deslocar até a instituição e, portanto, sair do isolamento social. Em seguida, além das atividades impressas, como mencionado por Eny, a escola adotou encontros semanais por meio de uma plataforma de reuniões on-line.

Diferentemente, Eva declarou ter tido muita dificuldade para realizar sozinha as atividades propostas. Sem a orientação direta da professora, a entrevistada postergava a execução e abandonava muitos dos exercícios. Em relação aos encontros on-line, afirmou não ter tido dificuldades, uma vez que tinha celular com *internet* e, desse modo, não encontrava problemas para participar de tais momentos:

Na pandemia ficou assim: não tinha aula, mas tinha que fazer atividade. A diretora explicou que era obrigatório a escola dar atividade. Aí, a gente buscava na portaria uma apostila com atividade, de tudo [o] que é matéria, [e] ficavam 15 dias para fazer. Mas era muito difícil sem a professora lendo [e] explicando. As primeiras eu tentei, mas depois fui deixando... deixando... porque eu não sabia se entendi certo, se a resposta era certa ou errada (Eva, 2023).

Além disso, ela complementou:

E aí, depois que viu que não ia ter data mesmo para voltar a ter aula, começou a ter um... eles chamavam de “encontro”. Acho que era toda semana. Era pelo celular. Aí, a gente acessava pelo celular e conversava, falava. Pra mim, foi tranquilo essa parte porque eles explicavam e a gente só entrava, mas muita gente não entrava. Não sei se é porque não tinha celular, sei lá... Mas, pra mim, era tranquilo – melhor do que apostilas (Eva, 2023).

Eva não deu prosseguimento aos seus estudos após o período pandêmico, e a razão para a sua desistência decorreu do seu novo horário de trabalho, que se encerrava às 22 horas, e do fato de poder usufruir apenas de uma folga semanal. Não obstante, cultivava uma certa forma de pensar, pela qual se atribuiu outros interesses:

Eu tô sem estudar agora, só trabalhando. É igual você sabe, a escola fechou. Eu saí do trabalho de lá e comecei aqui perto do supermercado. Até tem escola aqui e eu pensei em ir, mas não dá: meu horário é muito ruim, saio muito tarde, não dá para estudar. Se eu mudar de emprego, eu até posso pensar em voltar, mas eu acho que tô velha já, sabe? Tenho quase 40 já, sou avó... Acho que agora é hora de cuidar de outras coisas, tem hora que acho que o tempo da escola já passou (Eva, 2023).

Ademais, Eva apontou que seu horário no emprego anterior não era um complicador para frequentar as aulas, pois estava liberada assim que terminava de realizar suas tarefas:

Eu nunca deixei de ir à escola por causa de trabalho... se acabava minhas coisas cedo, e aí eu podia ir embora, às vezes ia cedo pra escola. Às vezes ia rodar no centro e resolver as coisas, ver as lojas. Ou, às vezes, eu ficava no trabalho mesmo, vendo televisão, descansando... se não tivesse nenhum deles lá, porque se tivesse, eu preferia sair, porque a gente não fica à vontade. Mas se eu estudassem agora, o horário de trabalhar ia ser um problema (Eva, 2023).

Em 2020, Vilma, por sua parte, estava cursando a 2^a série do ensino fundamental na EJA. Ela relata que conseguia realizar todas as atividades disponibilizadas quinzenalmente pela escola, bem como entregá-las nos prazos solicitados. No entanto, sentia-se insegura e sozinha:

Eu fazia tudo direitinho. Eu era boa aluna na EJA. Aí, meu filho fazia a troca da atividade feita pela nova, e assim ia por meses. Era bom porque eu estudava e não esquecia as coisas, mas era ruim porque sozinha não tem a mesma coisa que estar na sala de aula com os colegas... não tem a conversa... a professora ali. Minha professora deixava tirar dúvida pelo *WhatsApp*. Eu mandava áudio e ela me explicava. Um amorzinho, mas eu não podia ficar incomodando ela o tempo todo e, em casa, ninguém [tinha] tempo pra isso. Então, dava medo de estar errado, de não estar aprendendo certo. Eu queria mesmo que a aula voltasse, só que iam passando os meses e nada (Vilma, 2023).

Uma estratégia utilizada pela escola ao longo do período pandêmico foi a realização de um encontro semanal virtual. Nesses encontros, eles não eram separados por ano/série; era um momento para todos os estudantes matriculados na EJA que possuíam acesso à tecnologia e conseguiam utilizá-la. Logo, Vilma ressaltou que a escola atendia uma diversidade de educandos, entre eles, pessoas em situação de rua que não conseguiam acesso a essas reuniões. Conforme relatado por ela, o objetivo visava, majoritariamente, mais uma aproximação com os estudantes do que apresentar-lhes conteúdos escolares, buscando realizar um acompanhamento:

Depois de uns meses, não lembro ao certo quanto tempo, mas começou a ter uns encontros pelo computador. Todo mundo recebia no *WhatsApp* e entrava. Mas não era por turma, era todo mundo da escola que conseguia entrar. Falo que conseguia porque, assim, uns não sabiam entrar. Eu sou velha, mas tinha gente mais velha ainda, aí não tá acostumada. E, [além disso,] tem [gente] igual ao Jonas, que morava na rua [e] nem celular ele tinha... nem as atividades eu sabia que ele buscava sempre. Se não tinha onde dormir, ia ter celular? Mas aí, a gente entrava. Os professores todos juntos e, aí, ouviam a gente. A gente contava as coisas, lia poema, via vídeo pequeno. Não era matéria de aula, a matéria era na apostila, era para a gente lembrar da escola e saber se estava todo mundo bem (Vilma, 2023).

Positivamente, Vilma teve toda a preocupação de sua família em relação a evitar que utilizasse transporte público e trabalhasse nas residências das famílias que atendia. Além disso, pensando em sua segurança durante a pandemia, quem buscava as apostilas com as atividades escolares era um de seus filhos. Por outro lado, havia Jonas, colega de Vilma, que, conforme seu relato, vivia em situação de rua, não tinha casa e acesso à tecnologia. Isso preocupava muito Vilma, pois ela se angustiava em pensar nos riscos de se contaminar por Covid-19 que o colega sofria:

Eu ficava angustiada por causa do Jonas. Na época da escola, ele ia e levava a mochila grande, as cobertas, tudo pra sala porque não tinha onde deixar. Na época do Covid, a gente só tinha notícias dele pela coordenadora, que falava quando a gente [se] encontrava pelo computador se ele tinha buscado [as] atividades ou não, porque tinha uma lista de quem buscou. Aí, eu ficava feliz que ele buscou, então estava bem. Mas eu ficava pensando muito onde ele dormiu, se ele estava bem, se ele ia ficar doente... até onde ele ia guardar e fazer as atividades eu pensava. Acho que essa preocupação ajudou a me adoecer também (Vilma, 2023).

Outrossim, Vilma afirmou que não se adaptou à nova escola, mais próxima de sua residência. Havia muitos jovens na sala e muitos problemas relacionados à disciplina e organização. Ao mesmo tempo, ela enalteceu a diversidade etária, social e racial de seu antigo colégio, afirmando que isso nunca foi um problema durante as aulas. Comparou e relatou a diferença entre o ambiente antigo e o novo, como exposto adiante:

Olha, eu até fui pra escola mais perto daqui, mas pública. Eu não dei certo. Muito menino novo que fumava, conversava demais, não respeitava professor. Aí, [o] professor ficava bravo. Eu não conseguia [me] concentrar e, aí, voltei a ficar em casa. Tô desanimada de procurar outra escola e começar tudo de novo. No colégio antigo também tinha menino novo, tinha crente, tinha católico, tinha velho, tinha novo, tinha quem ganhava bem no trabalho e tinha quem não tinha casa, mas lá era todo mundo aluno para aprender. Não tinha confusão. Não tinha professor bravo. Todo mundo respeitava os colegas, os professores, a coordenadora. Era agradável, prazeroso, sabe? (Vilma, 2023).

As falas das estudantes nos reportam para um fator que vai além da disposição dos docentes. Segundo Fantinato, Freitas e Dias (2020), verificou-se que a falta do contato próximo entre estudante e professor gerou certa “desumanização” de todo o processo. Os autores se referem à humanidade presente nas salas de aula – à relação conflituosa ou amistosa entre professor e estudantes em cada aula presencial, em cada turma. Esse contato próximo, para os estudantes da EJA, se mostra fundamental, inclusive para a sua permanência na escola.

Nesse contexto, Barauna *et al.* (2022) corroboram com nossos dados de entrevista ao apontar que os sujeitos da EJA apresentaram muitas dificuldades no acesso ao ensino remoto. Isso se justifica pelo poder público não lhes oferecer os meios para que pudessem acessar suas atividades (pela falta de equipamentos e conexão com a internet), por conta das condições precarizadas em que se encontravam (desemprego, socialmente desassistidos, falta de espaço adequado em suas residências para os estudos), ou até mesmo pelas dificuldades para lidar com a mudança no modelo pedagógico com o uso das tecnologias.

Os autores citados, Barauna *et al.* (2022), afirmam que, naquele contexto, o professor da EJA encontrava-se particularmente impotente frente àquela realidade. Para eles, as dificuldades apresentadas, relacionadas tanto à falta de formação adequada para lidar com o ensino remoto quanto à falta de acesso dos alunos aos recursos tecnológicos, ao convívio escolar e ao atendimento presencial, representaram um grande entrave para o desenvolvimento do ensino na modalidade EJA. Além disso, afirmam que isso ampliou ainda mais a exclusão social.

Direcionando o olhar aos professores, Silva, Freitas e Almeida (2021) afirmam ter sido perceptível que os docentes buscaram se adaptar ao novo contexto e aprenderam junto aos alunos um novo fazer pedagógico. Assim, repensaram suas práticas ao se ver compulsados a buscar mais e melhor capacitação a fim de desempenhar o seu papel, na perspectiva de obter bons resultados em relação às aprendizagens e continuidade dos estudos de seus alunos.

O ensino remoto, para Souza e Anselmo (2021), foi organizado pelo poder público como uma forma de manutenção dos processos educativos excluindo. Com a aplicação das tecnologias digitais sem nenhum rigor metodológico, sob a justificativa de um “novo normal”, ressignificou-se a pedagogia do oprimido. Assim, surgiu nesse período, a nova faceta da pedagogia da exclusão, que afastou diversos estudantes da EJA.

A entrevistada Eny relatou que vivenciou muitos desafios com o ensino remoto. Assim como as demais, ela lamentou o fechamento de sua escola após o período de pandemia. Segundo ela, era um local onde se sentia acolhida e à vontade por estar próxima a pessoas com idades semelhantes à sua. Após o ocorrido, devido ao receio de não se adaptar em outro ambiente, optou por não se matricular em outra escola. Assim, decidiu não retomar os estudos.

Janaína, por sua vez, relatou que, ao voltar para sua cidade natal, buscou uma nova escola. No entanto, devido à dificuldade em conciliar jornadas de trabalho e estudo, ela interrompeu seus estudos novamente. Sem trabalho, não foi possível se manter em Belo Horizonte/MG e, ao retornar para sua cidade, sofreu com a diminuição de sua renda,

considerando não poder cobrar os mesmos valores que a diária com trabalho doméstico lhe rendia na capital mineira.

Eva, por seu lado, narrou que apresentou grande dificuldade para realizar sozinha as atividades escolares enviadas para casa no período pandêmico. Em relação aos encontros on-line, afirmou não ter tido dificuldades, conforme supramencionado. No entanto, devido ao seu horário de trabalho naquele momento, encontrava-se impedida de retomar os estudos.

No que concerne à Vilma, ela afirmou conseguir realizar e entregar todas as atividades no prazo estipulado, mas se sentia insegura e sozinha sem o auxílio direto da professora. Com relação ao acesso às aulas on-line propostas pela escola, ela afirmou conseguir acessar mesmo que encontrasse dificuldades, mas se mostrou preocupada com os colegas que não conseguiam esse acesso. Em relação a continuar seus estudos, a entrevistada relata ter buscado uma nova escola, mas não se adaptou a esse ambiente, uma vez que havia muitos jovens na sala e muitos problemas relacionados à disciplina e organização, o que a incomodou.

Como exemplificado acima, durante a pandemia de Covid-19, nossas entrevistadas enfrentaram diversos problemas em relação à escola. Elas precisaram mudar a rotina de trabalho, lidar com o medo e com a solidão de estudar em casa sem a orientação direta do professor, além de acessar ou tentar utilizar ferramentas de tecnologia com as quais não estavam familiarizadas. Isso gerou um afastamento em relação à escola, que permaneceu até o momento em que a pesquisa foi realizada.

Conclusão

As histórias de nossas entrevistadas têm aspectos em comum, como o fato de que, antes do período pandêmico, elas estavam satisfeitas com seus cotidianos, matriculadas na escola e empregadas, garantindo sua independência financeira. Durante a pandemia, tudo isso mudou. Inicialmente, tentaram se adaptar às atividades remotas e aulas on-line. Contudo, posteriormente, ficaram sem a escola onde estavam adaptadas, uma vez que foi fechada. Sendo assim, além de todos os desafios que as demais pessoas precisaram enfrentar nesse período de tantas incertezas, nossas entrevistadas precisaram lidar com mais esse desafio. A maioria delas, inclusive, não retomou seus estudos na EJA até a data da entrevista.

Com relação a Eny, em específico, a entrevistada optou por não retomar seus estudos por inseguranças e medo de lidar com uma realidade escolar diferente da qual estava acostumada, embora goste de estudar. Em geral, Eny valoriza a escola e avalia que não teve melhores oportunidades de trabalho justamente pela falta de escolarização.

Eva, nesse contexto, relatou se considerar uma pessoa feliz e realizada, com seus filhos adultos e sua casa própria, embora não tenha continuado os estudos devido à incompatibilidade do horário de aulas com sua jornada de trabalho. Parece-nos não ver sentido em retomar os estudos.

No que diz respeito a Vilma, percebeu-se ser uma senhora muito ativa, que estava trabalhando, estudando e socializando com diferentes pessoas até meados de 2020. No entanto, sentiu-se como se tudo fosse arrancado dela: perdeu a escola de que tanto gostava, a convivência com os colegas e o trabalho. Logo, se evidencia que a pandemia e suas consequências – todas as mudanças desencadeadas em sua vida após esse período – contribuíram para que ela se sentisse deprimida, desanimada e triste, inclusive chorando em diferentes momentos ao longo de sua narrativa.

Verificou-se que Janaína, por sua vez, foi a única dentre as entrevistadas que retomou sua escolarização após a pandemia. Todavia, relatou não estar estudando no momento da entrevista devido às dificuldades de conciliar sua jornada de trabalho com o horário da escola, uma vez que a instituição se localiza distante de sua casa e de seu trabalho. Ademais, a isso soma-se seu cansaço, pois, residindo com sua mãe e seus filhos, deparou-se com novas obrigações em casa das quais não tinha quando vivia sozinha. Ainda assim, afirmava que, logo que possível, retomaria seus estudos, ao acreditar que, por meio deles, conseguiria melhores oportunidades de trabalho.

Diante de todo o exposto e com base nos relatos de nossas entrevistadas, há algo de destaque em comum na trajetória de todas elas: viviam em seu dia a dia, ainda naquele momento, as consequências provocadas pela pandemia. Assim, conviviam diariamente com os resultados das mudanças ocorridas naquele período no que diz respeito a seus cotidianos, vida escolar e profissional.

Outrossim, percebe-se que lidaram, até aquele momento, com consequências de questões emocionais. Entre essas consequências, há o medo da doença, a ansiedade pela vacinação e pelas mortes ocorridas naquele período, bem como a preocupação com colegas de escola em situação de maior vulnerabilidade social. Suas vidas mudaram significativamente, uma vez que dispuseram de menor renda, sentiram-se sozinhas e foram afastadas da escola. A pandemia, na trajetória delas, significou uma mudança radical, sem que tivessem controle e tempo de reorganizarem ou replanejarem suas vidas, seus sonhos e projetos.

Referências

ANDRADE, H. O.; CUSTÓDIO, E. S. Educação de jovens e adultos e mulheres negras: um olhar para as questões de gênero e raça. In: ALMEIDA, F. A. (org.). **Políticas públicas, educação e diversidade: uma compreensão científica do real**. Guarujá: Científica, 2020. p. 423-437.

BARAUNA, C. J. O. *et al.* A educação de jovens e adultos no contexto da pandemia de Covid-19. **Ciência e Ideias**, Nilópolis, v. 13, n. 3, p. 140-150, jul./set. 2022. DOI 10.22407/2176-1477/2022.v13i3.2268. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2268>. Acesso em: 12 maio 2024.

BASTOS, L. C.; EITERER, C. L. Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. In: EITERER, C. L.; CAMPOS, R. C. (org.). **Sujeitos sociais, processos educativos e enfrentamentos da exclusão**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 92-107.

BORTONI, S. Analfabetismo no Brasil: uma análise do macro ao micro. In.: **III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão – Gênero e Pobreza: Imagens da Escola**. Rio de Janeiro: NetEdu/UERJ, 2009.

BRITES, J. Trabalho doméstico: políticas da vida privada. In: ÁVILA, M. B. *et al.* (org.). **Reflexões feministas sobre informalidade e trabalho doméstico**. Recife: SOS Corpo; Instituto Feminista para a Democracia, 2008. p. 73-100.

CASTRO, M. G. Feminização da pobreza em cenário neoliberal. In: I CONFERÊNCIA ESTADUAL DA MULHER, 1., 1999, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Coordenadoria Estadual da Mulher / Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1999. p. 79-986.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FANTINATO, M. C.; FREITAS, A. V.; DIAS, J. C. M. “Não olha para a cara da gente”: ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Pato, v. 13, n. 1, p. 104-124, jan./abr. 2020. DOI 10.22267/relatem.20131.44. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274065702007>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/10316/1/06_GONZALES_L%c3%a9lia_Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira_1.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

GUERRA, M. M. Transformações no trabalho e na educação formal mediadas pelas novas tecnologias: implicações para a modalidade de ensino da EJA. **Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, São Paulo, v. 8, n. 1, n. p., 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/81462967/Transforma%C3%A7%C3%B5es_no_trabalho_e_na_educa%C3%A7%C3%A3o_formal_mediadas_pelas_novas_tecnologias_implicitly%C3%A7%C3%B5es_para_a_modalidade_de_ensino_da_EJA. Acesso em: 19 jan. 2024.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Gov.br**, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24437>. Acesso em: 10 nov. 2025.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Gov.br**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 10 out. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Gov.br**, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 3 out. 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2023**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023.

NOGUEIRA, V. L. **Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <https://catalogobiblioteca.ufmg.br/acervo/337689>. Acesso em: 23 out. 2024.

SILVA, C. R.; FREITAS, A. C. S.; ALMEIDA, N. R. O. A EJA e o ensino remoto emergencial: um olhar discente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6626>. Acesso em: 9 set. 2023.

SILVA, J. C. **Mulheres que se contam**: histórias de vida e narrativas de educandas chefes de família da Educação de Jovens e Adultos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/15460>. Acesso em: 23 out. 2024.

SOUZA, B. T. **A hipersexualização da juventude negra**: racismo, construção de afetos e subjetividades. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/173_Bianca%20Toscano%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

SOUZA, L. O.; ANSELMO, K. B. Educação remota à luz de Paulo Freire: intensificação da exclusão. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6618>. Acesso em: 24 out. 2023.

Submetido em 16 de dezembro de 2024.
Aprovado em 7 de abril de 2025.