

Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar

Black women in EJA: understanding the challenges and strategies to fight racism at school

Mujeres negras en la EJA: comprender los desafíos y estrategias para combatir el racismo en la escuela

Flavia Souza Rocha Lima^I

Lara Mendes Christ Bonella Sepulcri^{II}

Silvania Neris Nossa^{III}

Sabrina Oliveira de Figueiredo^{VI}


RESUMO


Este estudo buscou compreender a trajetória de vida de mulheres negras em relação à escola e aos desafios e estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas com mulheres pretas ou pardas, inseridas na educação de jovens e adultos (EJA), modalidade de ensino da rede pública no Brasil. Os dados foram analisados por intermédio de análise de conteúdo. Entre os achados, destacou-se o abandono da escola por falta de interesse e limitações referentes à assiduidade escolar, além da deficiência no conhecimento da história e legado da cultura afro-brasileira. Para que essas mulheres tenham suas histórias valorizadas crítica e respeitosamente é relevante o engajamento da comunidade escolar em dar voz e visibilidade às mulheres negras, trazendo o protagonismo dessas trajetórias, centrando e adequando o currículo, os materiais didáticos e os processos de formação de professores e da gestão escolar.


Palavras-chave: Mulheres Negras. Educação de Jovens e Adultos. Racismo.


ABSTRACT

This study sought to understand the life trajectory of black women in relation to school and the challenges and strategies for coping with racism in the school environment. This is a qualitative research, whose data were collected through interviews with black or brown women, inserted in education for young people and adults (*educação de jovens e adultos* — EJA), a public school teaching

^IFUCAPE Business School, Vitória, ES, Brasil. E-mail: flavyrocha@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-3077-9436>

^{II}FUCAPE Business School, Vitória, ES, Brasil. E-mail: larasepulcri@fucepe.br  <https://orcid.org/0000-0003-2706-6125>

^{III}FUCAPE Business School, Vitória, ES, Brasil. E-mail: silvanianossa@fucepe.br  <https://orcid.org/0000-0001-8087-109X>

^{VI}FUCAPE Business School, Vitória, ES, Brasil. E-mail: sabrinafigueiredo@fucepe.br  <https://orcid.org/0000-0002-3302-9489>

modality in Brazil. Data were analyzed using content analysis. Among the findings, school dropout due to lack of interest and limitations related to school attendance stood out, in addition a deficiency in the knowledge of the history and legacy of Afro-Brazilian culture. In order for these women to have their stories critically and respectfully valued, engagement of the school community in giving voice and visibility to black women is relevant, by highlighting the protagonism of these trajectories, centering and adapting the curriculum, the teaching materials and the training processes of teachers and school management.

Keywords: Black Women. Youth and Adult Education. Racism.

RESUMEN

Este estudio buscó comprender la trayectoria de vida de mujeres negras con relación a la escuela y los desafíos y estrategias para el enfrentamiento del racismo en el ambiente escolar. Se trata de una investigación cualitativa, cuyos datos fueron recolectados a través de entrevistas con mujeres negras o pardas, insertas en la Educación de Jóvenes y Adultos (*Educação de Jovens e Adultos - EJA*), modalidad de enseñanza en escuelas públicas de Brasil. Los datos se analizaron mediante análisis de contenido. Entre los hallazgos se destacó la deserción escolar por falta de interés y limitaciones relacionadas con la asistencia escolar, además de la deficiencia en el conocimiento de la historia y legado de la cultura afrobrasileña. Para que estas mujeres tengan sus historias valoradas crítica y respetuosamente, es relevante el compromiso de la comunidad escolar en dar voz y visibilidad a las mujeres negras, trayendo el protagonismo de estas trayectorias, centrando y adecuando el currículo, los materiales didácticos y los procesos de formación de docentes y gestión escolar.

Palabras clave: Mujeres Negras. Educación de Jóvenes y Adultos. Racismo.

INTRODUÇÃO

A desigualdade racial na educação é uma realidade preocupante (Alves e Soares, 2013; Matos e França, 2021). Autores como Valverde e Stocco (2009), Jesus (2018) e Conceição, Schwengber e Moraes (2021), por exemplo, discutem as diferenças entre os índices de evasão, reprovação e desempenho escolar de estudantes negros e não negros e, de fato: mesmo quando as questões socioeconômicas e geográficas são parecidas, o fator racial ainda parece exercer influência nos resultados.

As diferenças nos índices de avanço acadêmico podem ultrapassar questões econômicas e sociais, sendo explicadas, em parte, por fatores escolares estruturais raciais, como: falta de representatividade histórica e cultural das questões afro-brasileiras e africanas nos livros didáticos (Roza, 2017); despreparo do discurso dos profissionais da educação para a temática (Gomes, 2003; Carvalho, 2005; Moreira e Aguiar, 2015; França, 2018; Gemelli e Closs, 2023), silenciamento e neutralidade do poder público, educadores e gestores, diante dos conflitos raciais (Jesus, 2018; Conceição, Schwengber e Moraes, 2021; Santos e Sampaio, 2022).

Com relação aos efeitos do racismo na vida escolar de estudantes, encontramos prejuízos no rendimento escolar (Banerjee, Byrd e Rowley, 2018; Matos e França, 2021) e na desvalorização da autoimagem, causando baixa autoestima e dificultando as relações sociais (Ferreira e Camargo, 2011; Zamora, 2012; Jesus, 2018). Há evidências de que professores sem conhecimento da causa antirracista frequentemente avaliam de forma injusta os alunos negros, com prejulgamentos e baixa expectativa diante desse grupo (Carvalho, 2005; França, 2018; Leath *et al.*, 2019; Scafuto *et al.*,

2020). Também por esse motivo, alunos negros figuram entre os que mais são punidos por infrações disciplinares (Moreira e Aguiar, 2015; Wun, 2018; Leath *et al.*, 2019).

Assim, para tratar o tema de forma sistêmica, foi sancionada no Brasil, em 2003, a lei nº 10.639, que altera a lei nº 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei tem por objetivo trazer a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira para o currículo escolar em todas as áreas de conhecimento e surgiu para fomentar políticas de promoção de equidade racial nas escolas, de forma que evidenciasse a necessidade de reconhecimento histórico e contribuição da população afro-brasileira para a construção cultural, social e econômica do país (Zubaran e Silva, 2012; Coelho e Coelho, 2013; Roza, 2017).

Para além de como o racismo afeta a trajetória de vida de estudantes, Crenshaw (2002) mesclou as questões de raça e gênero conjuntamente, ou seja, utilizando o termo “interseccionalidade” para discutir as especificidades da mulher negra. Desde Gomes (2003), que trouxe a questão da estética da mulher negra, vista como fora dos padrões dominantes, outras literaturas também deram ênfase e visibilidade às crianças e jovens negras e suas relações escolares (Cruz, 2014; Guizzo, Zubaran e Beck, 2017; Leath *et al.*, 2019; 2021; Cintra e Weller, 2021). Neste ponto, convém salientar que as escolas, enquanto organizações, são espaços relevantes para subsidiar as interações sociais, as quais são influenciadas por normas e regras institucionais que ditam comportamentos, distinções e relações entre pessoas (Small e Adler, 2019).

Diante dessas questões que abarcam a trajetória das mulheres e estudantes negras, a evasão escolar acomete em maior parte alunas negras em relação às não negras (Jesus, 2018; Conceição, Schwengber e Moraes, 2021). Conceição, Schwengber e Moraes (2021) alertam que a evasão escolar de meninas e jovens negras é normalmente atribuída à gravidez na adolescência e ao tempo gasto com cuidados domésticos. Contudo, estudos revelam que os fatores de evasão escolar estão, na verdade, mais relacionados à invisibilidade e ao silenciamento das instituições diante de conflitos raciais e de gênero e à ausência de políticas públicas voltadas ao pertencimento das jovens negras na educação (Santos e Sampaio, 2022).

Não se pode negar, nesse contexto, que a trajetória de mulheres negras que evadiram a escola ou não tiveram acesso a ela, bem como a interseccionalidade de raça, gênero e classe na educação, é identificada nos bancos escolares na educação de jovens e adultos — EJA (Dayrell, 2005; Valentim e Assis, 2018; Ruas e Quirino, 2019; Lira e Barbosa, 2021). A EJA dedica-se à educação de pessoas que vivenciaram a exclusão escolar, seja por meio da evasão, seja porque não tiveram a oportunidade de entrar na escola (Valentim e Assis, 2018).

Assim, expostas tais problemáticas, como interesse de estudo, esta pesquisa buscou compreender: qual a trajetória de vida de mulheres negras com relação à escola? E quais os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo direcionadas às mulheres negras no âmbito escolar? Assim, com base nas desigualdades raciais e de gênero, que podem se refletir na educação, este trabalho teve como objetivo compreender a trajetória de vida de mulheres negras com relação à escola e aos desafios e estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. Neste caso, o contexto avaliado foi o de mulheres negras alunas da EJA.

Como justificativa teórica e/ou acadêmica, o estudo tratou da interseccionalidade entre raça e gênero, diante do olhar mais aprofundado relativo a mulheres negras na educação. Recentemente, Jesus (2018), Cintra e Weller (2021) e Leath *et al.* (2019; 2021) priorizaram o entendimento de alunas para compreender como se dá essa dinâmica. Em geral, ainda há pouca produção acadêmica em torno da escuta de alunas com o perfil mencionado e há escassez de trabalhos que avaliem ações de enfrentamento ao racismo na escola baseados no olhar da mulher negra e sua trajetória até a EJA. Ao propor o estudo, considerando alunas da EJA, mulheres e negras, esta pesquisa busca avançar no campo acadêmico e empírico, atendendo, notadamente, aquilo a que Santos e Sampaio (2022)

chamaram a atenção em vista da necessidade de a literatura legitimar reflexões e conhecimentos sob a ótica “contra-hegemônica” relativa à invisibilidade do povo negro, da diversidade étnica brasileira e de questões raciais, em termos gerais.

Como justificativa prática, o presente estudo oferece contribuições para uma gestão escolar que de fato busque alternativas para a equidade racial e de gênero em um sentido sistêmico. Os resultados do estudo podem demonstrar, senão, a necessidade de priorização de ações conjuntas por parte de organizações públicas responsáveis pela educação e de gestores escolares, visando discutir políticas públicas e ações efetivas à luz da lei nº 10.639 e de suas propostas dentro das escolas.

DESEMPENHO ESCOLAR E RACISMO

A relação entre os níveis de proficiência dos estudantes, considerado como desempenho, e a condição socioeconômica destes foi discutida em Soares (2003). Os autores constataram que, quanto mais baixo o nível socioeconômico (NSE), menores os índices de proficiência. Ainda acrescentaram que, além do NSE, existem fatores educacionais estruturais que também interferem nos resultados relacionados ao desempenho dos estudantes. Alves e Soares (2013) mostraram que o fator racial exerce influência nos níveis de proficiência, visto que os menores índices são atribuídos aos alunos declarados pretos ou pardos, ou seja, negros, mesmo quando o NSE for relativamente parecido entre alunos negros e não negros. Os autores não se aprofundam nas causas, mas sugerem pesquisas que direcionem para estudos na estrutura escolar.

Entre os fatores educacionais que afetam o desempenho escolar por meio da estrutura do racismo, é possível elencar a invisibilidade da contribuição histórica e cultural da África e seus descendentes nos materiais didáticos (Valverde e Stocco, 2009; Zubaran e Silva, 2012; Roza, 2017), a construção de uma visão negativa das características de matriz africana, trazendo estereótipos negativos relacionados à população negra (Ferreira e Camargo, 2011), a falta de representatividade das discussões raciais nos currículos (Gomes, 2012), e o silenciamento das instituições e dos professores diante de conflitos raciais (Jesus, 2018; Cintra e Weller, 2021). Matos e França (2021), ao estudarem o assunto em tela, trazem resultados que associam a percepção da discriminação com a baixa autoestima e insegurança emocional de estudantes negros, que são prejudiciais ao desempenho acadêmico.

Quando se trata do desempenho escolar, evasão e trajetórias, por meio da interseccionalidade entre raça e gênero, encontram-se especificidades da mulher negra e suas particularidades e desafios na educação (Crenshaw, 2002; Ernica e Rodrigues, 2020).

MULHERES NEGRAS NAS RELAÇÕES ESCOLARES

A importância da educação infantil na formação da personalidade das crianças é um aspecto já reconhecido no meio escolar (Santos e Rossetto, 2018). Segundo as autoras, o racismo e o sexismo prejudicam a construção da identidade de meninas negras e suas relações escolares. Partindo da educação infantil para o ensino fundamental, com foco nas relações de raça e gênero, Moreira e Aguiar (2015) e Guizzo, Zubaran e Beck (2017) afirmam que meninas negras sofrem mais com xingamentos e chacotas relacionadas a sinais de pobreza e estereótipos negativos relacionados às suas características físicas, como a estética de cabelo e da cor da pele se comparadas às crianças não negras.

A respeito da construção e valorização da estética negra nas escolas, o estudo de Gomes (2003), que considerou como participantes cabeleireiras e clientes de um salão étnico e suas experiências no ensino fundamental, principalmente relacionadas ao corpo e cabelo crespo, concluiu que faltaram ações de enfeitamento e valorização da cultura e estética negra no âmbito escolar. A existência de

um padrão estético dominante da mulher branca afeta as meninas negras, pois a cor da pele e cabelo está intimamente ligada à estética e à feminilidade e, por isso, elas necessitam de maior suporte na sua construção identitária, autoestima e representatividade (Cruz, 2014). Nesse sentido, cabe salientar que docentes têm papel importante na construção da identidade racial do estudante ao ressignificar suas práticas em relação às meninas negras, promovendo seu potencial, desenvolvendo pensamentos críticos sobre padrões estéticos sociais e midiáticos, informando-se e rompendo padrões que marginalizam e dificultam as possibilidades acadêmicas das meninas negras (Leath *et al.*, 2021).

A escola pode exercer papéis antagônicos, tanto de omissão, silenciando e reproduzindo a exclusão, quanto de responsável por fomentar ações antirracistas, reconhecendo o potencial de transformação social da educação (Cintra e Weller, 2021). Com base na interseccionalidade de raça, gênero e classe, Cintra e Weller (2021) perceberam a presença de subjugação como um componente discriminatório nas escolas, porém de forma mais cruel nas meninas negras.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) mostraram que, dos jovens brasileiros com idade entre 19 e 24 anos que abandonaram os estudos, 33% eram negros e 18,8% brancos — estatística que se reflete nas pesquisas acadêmicas, como Jesus (2018) e Conceição, Schwengber e Moraes (2021). De acordo com os autores, as jovens negras salientam como principais fatores motivadores da evasão: o tempo gasto com os cuidados domésticos; a gravidez precoce, uniões estáveis, casamentos; e ausência de escolarização de seus familiares. Tais fatores acabam levando ao não reconhecimento de seus lugares na escola e à busca por antecipar a vida adulta. Além disso, as alunas relataram vivências de conflitos presentes no dia a dia escolar que afetam a autoimagem e autoestima, desenvolvendo um sentimento de rejeição por não pertencerem aos padrões hegemônicos.

Nesse cenário, a modalidade EJA recoloca os alunos evadidos de volta na escola, trazendo-lhes a possibilidade, mesmo que tardiamente, de finalizarem os estudos (Valentim e Assis, 2018; Lira e Barbosa, 2021). É importante destacar que os que buscam tal modalidade de ensino são cada vez mais jovens e, majoritariamente, negros (Valentim e Assis, 2018). Essa modalidade recebe mulheres que iniciaram muito cedo jornadas de trabalho pesadas e não puderam ir à escola, ou desistiram dos estudos por terem contraído casamento e concebido filhos (Lira e Barbosa, 2021).

A EJA, portanto, ao receber essas mulheres, precisa discutir o apagamento social das mulheres negras, a ausência de políticas públicas para essa população e os efeitos do racismo em suas trajetórias e apresentar a realidade social da mulher negra como base da pirâmide social, além de olhar a interseccionalidade para entender as relações sociais da mulher negra, que apontam as desigualdades de gênero, raça, território e geração como determinantes para a exclusão educacional (Valentim e Assis, 2018; Lira e Barbosa, 2021).

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO

O mito da democracia racial no Brasil, que silencia, nega e engessa ações afirmativas de combate ao racismo, apresenta-se como fator que dificulta o reconhecimento da necessidade de mudança social, por se tratar de um senso comum que afirma que a sociedade brasileira oferece oportunidades iguais a todos e que valoriza a meritocracia em detrimento de políticas de equidade (Gomes, 2012; Zamora, 2012; Gomes e Jesus, 2013; Américo, 2014). Em que pese tal constatação, a educação é apontada como importante ferramenta de luta para a inserção de ações afirmativas e de valorização da cultura e estética negras.

No país, ações governamentais foram sugeridas pelo Movimento Negro após anos de lutas sociais. Nessa perspectiva, políticas educacionais surgiram, como a lei nº 10.639, que inclui o ensino e o estudo da história e cultura afro-brasileiras em disciplinas escolares, buscando reduzir

desigualdades e combater o racismo na educação (Américo, 2014). Tal ação demonstra avanço, mas ainda não se torna suficiente para o alcance de resultados satisfatórios (Coelho e Coelho, 2013; Fagundes e Cardoso, 2019).

Sobre o comprometimento da gestão escolar, Américo (2014), Gomes (2011), Gomes (2012), Gomes e Jesus (2013) e Araújo e Braga (2019) apontaram o importante papel do gestor escolar no combate ao racismo na educação e apontaram ações fundamentais para a equidade nesse contexto, a redução da evasão escolar e a melhoria no desempenho de alunos negros, como: a gestão democrática e participativa (Gomes e Jesus, 2013), o diálogo com a família, alunos e professores, o enfrentamento de qualquer tipo de discriminação (Araújo e Braga, 2019) e o incentivo à formação continuada sobre a temática racial na escola (Gomes e Jesus, 2013; Araújo e Braga, 2019). São elementos-chave para que a escola evite ser reprodutora de valores e cultura (ou monocultura) de um ensino eurocentrado que invisibiliza o aluno negro (Melo *et al.*, 2017).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória de vida de mulheres negras em relação à escola e aos desafios e estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. Para atingir o objetivo, adotou-se o método de pesquisa qualitativa (Denzin e Lincoln, 2018). Houve capilaridade do propósito do estudo ao método adotado em virtude de a pesquisa qualitativa se propor a conferir uma visão interpretativa do fenômeno estudado, o que subsidia, assim, o entendimento do objeto do estudo com base nos significados que os participantes concedem a ele — neste presente caso, os significados do ponto de vista de mulheres negras sobre a escola, os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo nesse ambiente.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental que oferecem a modalidade de ensino EJA, no município de Serra, estado do Espírito Santo, Brasil. As escolas foram denominadas Escola “L” e Escola “F” para preservar o anonimato. Com acesso privilegiado às escolas, por ser servidora pública na área da educação municipal, uma das pesquisadoras procedeu, em um primeiro momento, ao levantamento de dados nas unidades, tendo constatado que na Escola L, com seis turmas, havia entre as mulheres maiores de 18 anos 38 alunas negras, sete brancas e 12 “não declaradas”. Na Escola F, com oito turmas, havia 54 alunas negras, duas brancas e 36 “não declaradas”. Apesar de a autodeclaração ser obrigatória no momento da matrícula, verificou-se no sistema utilizado que muitos cadastros não tinham esse registro.

Após o levantamento preliminar, foi utilizada uma amostra não probabilística determinada *a priori* com base nos seguintes critérios: sexo feminino, idade acima de 18 anos, autodeclarada preta ou parda e matriculada na EJA. Definiu-se a idade mínima de 18 anos visando abarcar alunas com certo histórico escolar, lembranças e experiências vividas.

A coleta de dados foi realizada com base em um roteiro de entrevista semiestruturada (Ruslin *et al.*, 2022), o qual foi dividido em três partes: a primeira contou com a apresentação da pesquisadora, do objetivo do estudo e do termo de consentimento da pesquisa; a segunda contemplou a caracterização da entrevistada, incluindo sua autodeclaração raça/cor; e a terceira abrangeu algumas perguntas e tópicos. O roteiro foi baseado em reflexões de técnicas metodológicas conforme os estudos de Guizzo, Zubaran e Beck (2017), Jesus (2018) e Conceição, Schwengber e Moraes (2021). Importante destacar que se privilegiou a fala espontânea da trajetória escolar das mulheres e suas relações com colegas e professores, com ênfase nas questões raciais e com base em situações vividas ou testemunhadas, com um olhar sobre as ações das escolas para o enfrentamento de tais situações. As entrevistas, realizadas no primeiro quadrimestre de 2022, duraram, em média, 30 minutos cada uma, tendo sido gravadas e transcritas a fim de subsidiar o procedimento de análise dos dados.

Foram entrevistadas 46 mulheres, considerando a disponibilidade e a voluntariedade na participação. Do total, 26 se autodeclararam pardas e 17 pretas. O Quadro 1 destaca as principais características das participantes.

Ainda, visando resguardar a identidade das mulheres participantes, atribuiu-se como “nome” a referência à escola seguida do número sequencial em que elas foram entrevistadas.

Os dados foram analisados por intermédio da técnica de análise de conteúdo (Kalpokaite e Radivojevic, 2019). Inicialmente, as entrevistas foram transcritas *ipsis litteris* e, em seguida, cada pergunta/tópico do roteiro foi tabulado, e as respostas transcritas para documento no Word.

Quadro 1 - Perfil das participantes.

Escola L				
Nome	Idade	Autodeclaração	Escolaridade	Estado civil
L1	18	Parda	5º ano	Solteira
L2	18	Preta	5º ano	Solteira
L3	19	Parda	7º ano	União estável
L4	21	Parda	8º ano	Solteira
L5	22	Preta	7º ano	União estável
L6	29	Parda	6ª série	Casada
L7	32	Preta	6ª série	União estável
L8	37	Preta	4ª série	União estável
L9	39	Parda	2ª série	Solteira
L10	40	Parda	NF	Solteira
L11	42	Parda	NF	União estável
L12	42	Parda	4ª série	União estável
L13	45	Parda	2ª série	União estável
L14	46	Parda	4ª série	União estável
L15	46	Parda	4ª série	Solteira
L16	46	Parda	1ª série	União estável
L17	51	Preta	NF	Solteira
L18	52	Parda	3ª série	União estável
L19	53	Parda	5ª série	Casada
L20	55	Parda	NF	Solteira
L21	57	Preta	NF	União estável
L22	58	Preta	5ª série	Casada
L23	65	Parda	2ª série	União estável
L24	65	Preta	NF	Divorciada

Continua...

Quadro 1 - Continuação.

Escola F				
Nome	Idade	Autodeclaração	Escolaridade	Estado civil
F1	18	Preta	8º ano	União estável
F2	18	Parda	7º ano	Solteira
F3	20	Parda	6º ano	Solteira
F4	20	Parda	6º ano	Solteira
F5	22	Parda	6º ano	Solteira
F6	26	Preta	6ª série	Solteira
F7	27	Preta	6ª série	Solteira
F8	27	Preta	6ª série	Casada
F9	37	Parda	5ª série	Solteira
F10	41	Parda	1ª série	União estável
F11	42	Parda	NF	União estável
F12	42	Preta	3ª série	Solteira
F13	43	Parda	7ª série	Solteira
F14	44	Parda	6ª série	Viúva
F15	51	Parda	NF	Casada
F16	52	Preta	2ª série	Solteira
F17	55	Preta	NF	Solteira
F18	62	Preta	4ª série	Viúva
F19	64	Preta	NF	Divorciada
F20	63	Parda	4ª série	Solteira
F21	64	Parda	NF	Viúva
F22	71	Parda	NF	Viúva

Fonte: dados da pesquisa.

NF: não frequentou.

Após essa etapa, foi feita uma pré-codificação para encontrar palavras e expressões que gerassem subcategorias. Assim, feitas as subcategorias, foram criadas as categorias de ordem superior e os dados foram analisados e registrados em um memorando analítico, facilitando a análise do conteúdo. A análise teve a função de identificar a vivência e a trajetória escolar das mulheres negras, assim como as ações praticadas ou silenciadas pelas escolas e suas consequências na vida escolar das mulheres. Além disso, a análise vislumbrou encontrar elementos de desenvolvimento e incentivo às ações antirracistas na estrutura educacional — ou seja, desafios e estratégias antirracistas vivenciadas por mulheres no âmbito escolar.

Como resultado do procedimento de análise, emergiram dos dados produzidos cinco categorias de ordem superior: pertencimento racial, autoestima; infância; lembranças escolares e racismo na

escola; escravidão, África e ações de enfrentamento; e racismo. As interpretações dos dados estão apresentadas na sequência.

PERTENCIMENTO RACIAL, AUTOESTIMA

O estudo revelou que a EJA se caracteriza por ser predominantemente constituída de mulheres negras, porém a maior parte das mulheres se identifica como parda, mesmo quando suas características fenotípicas apontam para uma identidade de mulher preta. Mesquita (2019) ressalta a importância do papel da escola na construção dessa identidade, visto que a autodeclaração é um conjunto composto de vivências sociais, culturais e históricas, e se sentir pertencente a um grupo social é importante para uma percepção crítica. O fato de as mulheres não se reconhecerem pretas pode demonstrar a investidura com a posição marginal em que se encontram comparada com espaços privilegiados do meio social (Santos e Sampaio, 2022) — uma postura que inferioriza, que remete às questões negativas vinculadas à cor, por meio do desconhecimento, e que, portanto, necessita de conscientização. Uma das participantes disse em um relato: “Mas quando jovem eu achava que todos me olhavam com discriminação, porque digamos assim, eu não me vestia bem, eu não sabia falar direito” (F19, 64 anos, preta).

Nenhuma entrevistada comentou explicitamente ter dificuldade em aceitar-se como é da perspectiva de cor/raça, mas quando defronte à autodeclaração, no momento das entrevistas, percebeu-se a maioria se autodeclarando parda — o que aponta para a lacuna em expressar seu pertencimento racial. Trabalhar o pertencimento racial é uma importante estratégia de enfrentamento do racismo, pois, conforme Leath *et al.* (2019), pessoas com sua identidade racial valorizada e reconhecida participam mais ativamente de ações antirracistas e têm os efeitos do racismo atenuados.

Nesta pesquisa, os dados demonstraram que as mulheres ainda conhecem pouco a história de seu povo, a sua cultura, a sua origem, portanto a estratégia de acolher e discutir relatos de histórias de vida em sala de aula (Valentim e Assis, 2018; Leath *et al.*, 2019) e de desenvolver o pertencimento racial das mulheres negras (Leath *et al.*, 2019) dentro das escolas parece ainda ser negligenciada pela maioria dos professores e gestores. Vislumbra-se o desafio de trazer à tona percepções de alunas para serem discutidas em sala de aula, visto que a escola, enquanto organização, precisa compreender a relevância do seu papel na construção da identidade e pertencimento racial das pessoas, de forma crítica (Mesquita, 2019).

INFÂNCIA

A história de vida das mulheres entrevistadas tem destaque na infância, ao observarem-se algumas similaridades entre os relatos e as experiências, principalmente no que se refere aos motivos que as afastaram da escola regular. Importante destacar que, ao se iniciarem as entrevistas, observou-se que muitas nem haviam frequentado a escola na infância, trazendo novos olhares e constatações para o estudo. Entre as mulheres de 18 e 28 anos as infâncias foram, em geral, vivenciadas com familiares, algumas tendo sido criadas por avós, tias e mães. Elas relataram que saíram da escola por rebeldia, falta de interesse, gravidez na adolescência e, até mesmo, falta de incentivo da família para continuar estudando. Foi o que narrou a seguinte entrevistada: “Eu não tive incentivo assim, de família: ‘Ah, minha filha, vai estudar!’ Minha mãe me deixava assim, ao Deus dará” (F6, 26 anos, preta).

Outra aluna, cuja mãe não estudou e era alcoólatra, destacou: “Minha mãe ia na escola me buscar pra eu ir pra casa de família, para eu ir para lá para tomar conta dos filhos dos outros, ela ficava em casa tomando cachaça” (L21, 57 anos, preta). Já as mulheres com mais de 29 anos

relataram, muitas vezes, o trabalho na infância, na roça, desde muito cedo, para complementar o sustento da família. Uma entrevistada relatou: “Eu e minha irmã mais velha estudamos até a 4ª série, depois fomos de volta pra roça, todo mundo, família toda [...] quem já trabalhava na roça continuou trabalhando, quem não trabalhava aprendeu... pegava às 6 horas da manhã e, às vezes, às 17 horas ‘tava’ agarrada lá ainda, isso com 11 anos” (F18, 62 anos, preta). Outras não foram levadas ao trabalho na roça, mas se direcionaram para trabalhos como de babá e doméstica nas casas dos fazendeiros ou fora de lá, como em serviços arranjos por parentes.

Uma participante narrou: “Fiquei 13 anos morando nessa casa de família, porque era um sonho meu ir pra escola, e eles não me deram estudo [...] era uma senhora italiana da roça, ela me escravizava, antes do dia amanhecer já me acordava pra fazer as coisas” (F19, 64 anos, preta). O fato de não poder frequentar a escola corrobora a ideia de manutenção do lugar social, já que a menina negra não tem a possibilidade de ascensão, não lhe é permitido o estudo nem, conseqüentemente, a sua saída desse “lugar” que lhe foi imposto (Mesquita, 2019). Vale acrescentar que os dados revelaram que algumas mulheres ainda eram expostas a situações de violência, incluindo abuso sexual, por parte dos patrões e pessoas da família. Uma delas relatou: “Meu ex-cunhado tentou me estuprar, passar a mão, ela viajava [a irmã] e eu ia dormir na outra casa por medo [...] eu vim morar com minha irmã [a aluna era adotada, e a irmã em questão era a filha biológica], com 11 anos, ela mandava eu lavar roupa, trabalhava, se eu quebrasse um copo ele me batia muito, mas eu sou guerreira, eu não vou desistir não” (F17, 55 anos, preta). Outra mulher falou: “Meu padrasto era muito agressivo, e eu ficava passando mal. Tive depressão com 13 anos e eu ficava sem querer ir pra escola para não deixar ela [mãe da entrevistada] sozinha” (L6, 29 anos, parda). De maneira geral, compreende-se que o retorno à escola, agora na EJA, após tantas adversidades, é uma forma de resistir à estrutura que as impediu de viver o período da escolarização, é um ato de transgressão (Lira e Barbosa, 2021).

A análise dos dados indicou, ainda, sobre as mulheres com mais de 30 anos que, ao entrarem na fase da adolescência, elas tiveram histórico de gravidez e casamentos precoces, perpetuando os empregos de domésticas ou babás — o que as afastou ainda mais dos bancos escolares. Muitas entrevistadas mencionaram alta carga de demandas de trabalho, afazeres domésticos e responsabilidades no cuidado com os filhos; algumas revelaram situações conflituosas dentro de casa ao terem que lidar com a proibição dos maridos para frequentar a escola. Segundo uma aluna que se casou aos 14 anos: “Foi minha tristeza, que com 14 anos meu pai ‘fez eu’ casar” (F16, 52 anos, preta). Outra contou: “Sou do tempo que marido falava que mulher não estudava, tinha que cuidar da casa e dos filhos” (F17, 55 anos, preta). Percebeu-se que as histórias se assemelhavam entre os grupos de mulheres de 18 a 28 anos e entre mulheres de 29 a 70 anos, com infâncias e relatos referentes à escolarização, família, casamentos, gravidez e trabalho na infância.

Um fato também constatado foi que muitas mulheres na faixa etária de 29 a 70 anos, principalmente da Escola L, viveram suas infâncias no sul da Bahia, Região Nordeste, trabalhando em roças e ajudando as famílias — tendo, assim, pouca ou nenhuma escolarização. Mudaram de estado após se casarem ou “sozinhas”, sendo acompanhadas dos filhos menores de idade, em busca de oportunidades de trabalho. Os empregos mais frequentes nos relatos eram de empregada doméstica ou babá. Após um tempo, algumas conquistaram o emprego de carteira assinada, especialmente como auxiliar de serviços gerais. Como aduz Motta (2018), a herança colonial e escravista ainda persiste no país, mas em nuances diferentes. Manifesta-se, portanto, no modo de sobreviver, nas relações de exploração e na manutenção das condições de vida do povo brasileiro.

A infância das mulheres entrevistadas traz histórias carregadas de conflitos, afastamentos da escola, agressões, trabalho infantil, gravidez na adolescência e falta de suporte familiar para dar continuidade aos estudos. Os depoimentos estão relacionadas ao perfil e às condições de vida

de grande parte das mulheres da EJA, que são na maioria negras (Lira e Barbosa, 2021). O olhar para essas mulheres e suas histórias de vida deve estar atrelado à questão da desigualdade social associada à raça e gênero. Para fazer uma análise da condição social da mulher é necessário levar em conta, sobretudo, as diferenças raciais (Motta, 2018).

LEMBRANÇAS ESCOLARES E RACISMO NA ESCOLA

O fato é que o estudo revelou que muitas mulheres negras tiveram pouca ou nenhuma vivência escolar. Das 24 entrevistadas na Escola L, seis não frequentaram a escola, e cinco tiveram pouca escolaridade, frequentando entre 1ª e 3ª série, e estavam nas turmas de alfabetização da EJA. Na Escola F, dentre as 22 participantes, seis não frequentaram regularmente a escola, e três tiveram pouca escolaridade. Sobre a trajetória escolar das mulheres, pôde-se fazer uma subdivisão: um grupo de jovens mulheres que estudaram em média até o 6º ano e outro de mulheres que não frequentaram ou tiveram pouca escolaridade. Dentre as jovens que tiveram mais escolaridade, na Escola F o grupo se constituiu de 11 mulheres que estudaram em média até a 6ª série, das quais seis possuíam histórico de reprovação escolar por pelo menos duas vezes, e todas disseram que gostavam da escola. Quando comentaram a respeito de lembranças da escola, uma mulher relatou: “Só ‘matação’ de aula, ‘pulação’ de muro, briga das meninas, mas eu não ‘tava’ no meio, não” (F3, 20 anos, parda). Nenhuma alegou lembranças ruins associadas à escola em si nem aos professores.

Outra participante relatou como lembrança ruim um apelido que lhe foi dado no período escolar, “negueba”, que a deixou triste, mas que não influenciou em sua desistência dos estudos: “Eu já tive assim, me chamavam de ‘negueba’ [...] depois minha mãe ficou conversando comigo esse negócio, que eu não era essa pessoa, eu nem liguei mais... mas incomodava muito, ficava mal, mas depois eu não levei pro coração, não” (F4, 20 anos, parda). A aluna informou que a escola foi comunicada e acionou as famílias dos alunos, fez a ocorrência (ou registro) e passava semanalmente na sala de aula, perguntando se essas atitudes ainda se repetiam. A mulher considerou que tal ação da escola resolveu a situação. Sobre apelidos, adjetivações desumanizadores, Valverde e Stocco (2009) associam-nos a uma das formas com a qual o racismo se expressa na escola. Nesse caso, os relatos demonstram que uma escola acolheu o problema e resolveu a questão, e a outra escola demonstrou não possuir credibilidade em deliberar sobre questões raciais. Tem-se, então, um desafio para a educação, de assumir e enfrentar os conflitos raciais (Jesus, 2018; Cintra e Weller, 2021), trazendo a discussão e a temática para dentro da escola. A mais adequada estratégia é estar atento aos conflitos e agir na resolução do conflito — o silenciamento também é uma forma de perpetuar o preconceito (Jesus, 2018).

Na Escola L o grupo de maior escolaridade (entre 18 e 29 anos) se constitui de cinco mulheres, das quais três reprovaram por pelo menos duas vezes. Todas as cinco jovens também relataram ter sido bem recebidas nas escolas e não tinham queixas da equipe escolar. Apenas uma aluna desabafou uma lembrança triste envolvendo *bullying*: “A única coisa que eu sofria era *bullying*, que eu tinha o cabelo muito curto [cabelo crespo] e eles me chamavam de mulher macho” (L3, 19 anos, parda).

Três alunas entre o grupo de maior escolaridade, nas duas escolas, relataram que a gravidez atrapalhou a continuidade dos estudos: L1, 18 anos, parda, que engravidou aos 13 anos; F13, 43 anos, parda, que engravidou aos 15 anos; e F9, 37 anos, parda, que disse: “Eu faltava muito, depois de uma certa idade eu quis mais saber de rua, brincadeira, arruaça, eu acabei perdendo, depois engravidei do meu filho [aos 15 anos]”.

No grupo de mulheres de pouca ou nenhuma escolaridade, na Escola L, estão 19 mulheres. Entre as que frequentaram a escola, as lembranças em geral eram boas, diziam terem sido bem tratadas na escola. Entretanto, algumas alunas relataram que recordavam dos castigos na escola, de ajoelhar no milho, da palmatória, mas tratavam-nos com certa naturalidade e afirmavam que,

apesar disso, gostavam da escola. Uma participante, porém, trouxe uma lembrança mais delicada envolvendo o racismo, que a fez não querer frequentar a escola: “Para te dizer mesmo não tem lembrança nenhuma porque quando eu entrava lá era só para apanhar, e aí eu fugi da escola ia lá para fora. Quando eu chegava... eu só via as pessoas brancas... quando eu chegava ela me batia, eu era mais preta e ela era branca também, ela era branca... as outras crianças que é tudo branca” (L23, 65 anos, parda). A mulher narrou que não teve apoio da escola e que não ia para a escola com medo de apanhar mais, e mesmo com 65 anos lembrava com riquezas de detalhes dos momentos em que foi agredida.

Na Escola F tivemos dois relatos de experiências com o racismo. Em um deles, constou: “Na escola eu era calada, ficava no cantinho, eu olhava quantas pessoas negras tinham”. Quando questionada se havia muitas meninas negras na escola, a aluna relatou: “Não muitas, eu contava, e não tinha tanto... ah, eu sou negra, vou ficar nesse cantinho... ah, eu sou negra, eles vão me reparar, porque eu sou negra! Professores já sabiam que não podiam chamar meu nome, eles iam falar comigo pertinho. Lembro que as meninas, os meninos, que não queriam brincar comigo porque eu era preta. Falavam, não chama ela não, porque ela é preta” (F19, 64 anos, preta). Percebe-se, pois, que a discussão das questões raciais ainda é ínfima e necessária no ambiente escolar. Trazer a problemática, discutir e refletir com os alunos é importante para descortinar o tema e subsidiar a problematização dessas questões raciais, além da urgente necessidade de inserir a temática nos currículos escolares (Gomes, 2012).

Autores como as Jesus (2018) e Conceição, Schwengber e Moraes (2021) preceituam que alunas negras apresentam menor rendimento escolar — como observado na análise dos dados, as reprovações estão presentes na trajetória da maioria das alunas do grupo de maior tempo de escolaridade, que posteriormente buscaram a EJA para concluir os estudos. Assim, é um desafio para a educação compreender as causas do alto índice de reprovação de jovens negras (Ferreira e Camargo, 2011; Banerjee, Byrd e Rowley, 2018; Ernica e Rodrigues, 2020), assumindo, a partir de então, estratégias como a de valorizar a história e cultura afro-brasileira e a representatividade positiva do negro na escola e nos materiais pedagógicos (Roza, 2017; Moreira-Primo e França, 2020; Matos e França, 2021).

HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO, ÁFRICA E AÇÕES DE ENFRENTAMENTO

No tocante aos conhecimentos históricos das mulheres negras a respeito do continente africano e a história dos negros no Brasil (uma das pautas e indicações constantes na lei nº 10.639), das 46 entrevistadas, 36 expressaram imagens negativas sobre o continente africano. Algumas até mesmo se referiram à África como um país: “Um país pobre, triste e com criança passando fome” (L15, 46 anos, parda). Somente cinco alunas trouxeram visões mais realistas do continente africano. Uma delas disse: “Quando eu via na *internet*, a gente via aquela extrema pobreza, só que com o passar do tempo a gente foi pesquisando, eu vi que existem pessoas de classe média, alta” (L4, 21 anos, parda). Outra participante, apesar de ter imagens positivas da África, acha que toda a população do continente é negra: “É tudo negro, lugar lindo, tem praia, igual nós, tem parte boa e tem parte ruim” (F4, 20 anos, parda). Quatro alunas não souberam relatar nada a respeito do continente africano. Tais constatações vão ao encontro das observações de Dayrell (2005), que relatou em seu projeto com a EJA que poucos alunos sabiam sobre a história da África e dos afro-brasileiros.

Sobre o período da escravidão, a chegada dos africanos no Brasil e a história de luta e resistência dessa população, 22 alunas não souberam relatar e, em alguns casos, diziam ter visto algo a respeito, mas não se lembravam. Quando questionadas se sabiam ou imaginavam o motivo pelo qual os africanos foram escravizados no Brasil, em geral, a resposta foi neste sentido: “Porque era negro... negro era escravo” (F5, 22 anos, parda). Outra aluna relatou: “Eles eram um povo forte que aguenta

o serviço, e também precisa muito, pelo fato da necessidade deles, foram escravizados pra fazer a vontade de outras pessoas” (F8, 27 anos, preta). Uma das participantes, por sua vez, disse: “Foi um sofrimento, foram maltratados, foi assim porque eles eram ricos e brancos e viam essas pessoas de cor, sem futuro, e tiraram eles dos parentes, da família, apanhavam, humilhavam, lá já não tinha condições mesmo, porque pegavam eles que viviam como animal” (L21, 57 anos, preta). Este último relato, por sinal, traz uma reflexão que altera a cronologia dos fatos reais (após serem escravizados, os negros africanos perderam seus direitos) e, segundo a mulher, essa ordem foi o inverso, sendo, aliás, utilizada para explicar a escravização dessas pessoas.

As participantes também foram abordadas sobre as ações de que elas se recordavam de ter participado na escola e sobre se achavam que tais ações eram importantes ao conhecimento dos povos africanos e sobre questões raciais. Do total, 12 alunas responderam que ouviram sobre o assunto alguma vez na escola, mas que não se recordavam, e nove se recordaram de ações da escola em relação as questões raciais. Em todas as respostas, um ponto foi comum: de ações isoladas e pontuais na escola. Essas ações solitárias foram apontadas por Coelho e Coelho (2013) como prática ainda comum, mas que necessita ser superada por práticas que fomentem a coletividade de projetos com a causa racial por toda a comunidade escolar, na perspectiva da lei nº 10.639.

A valorização da cultura africana, a história e a cultura do povo negro para além da escravidão, ou seja, superando uma visão eurocêntrica da história, deve ser relevante nos conteúdos escolares, assumindo, assim, importante ação de enfrentamento ao racismo (Valverde e Stocco, 2009; Ferreira e Camargo, 2011; Zubaran e Silva, 2012; Coelho e Coelho, 2013; Fagundes e Cardoso, 2019). Constata-se que ainda é um desafio na educação contextualizar toda a história do povo negro, sem trazer somente aspectos limitadores e negativos, reduzidos à escravidão, em uma visão descolonizadora dos currículos (Gomes, 2012).

RACISMO

O campo de pesquisa também foi um terreno fértil para reflexões das participantes sobre o conceito de racismo. As falas apontaram para situações e experiências de preconceito com as características fenotípicas, que relacionam o racismo à cor da pele e ao cabelo e se manifestam em xingamentos e olhares. Uma das entrevistadas relatou: “Pessoal que não gosta de gente preta, de ter amizade, aproximar de gente preta, tem até nojo” (F7, 27 anos, preta). A ideia de associar o racismo somente a xingamentos e olhares, relacionados às características físicas, é denominado por Nogueira (2007) de “racismo de marca”. O autor explica que o preconceito racial de marca é predominante no Brasil e está associado às características fenotípicas e estéticas, influenciando em diversos setores e situações referentes à raça/cor.

Entre as mulheres entrevistadas houve aquelas que associaram o racismo a outras formas de preconceito, como o *bullying* e a homofobia. Conforme relatou uma aluna: “Racismo é quando a pessoa é negra, mendigo, homossexual” (F11, 42 anos, parda).

Questionadas se se sentiam desconfortáveis em algum ambiente, se não se sentiam bem-vindas em algum lugar, emergiram dados relevante na pesquisa. Uma participante fez a seguinte menção: “Eu comecei a ir no shopping depois de casada, achava que lá era só lugar de gente rica, gente branca, que todo mundo que ia lá era só pra comprar algumas coisa, achava que se eu fosse sem dinheiro eles ia perguntar: ‘O que essa mulher veio fazer aqui?’” (F18, 62 anos, preta). Outros indícios demonstraram um racismo velado (Araújo e Braga, 2019; Fagundes e Cardoso, 2019), por meio de olhares, cochichos e comportamentos discriminatórios, conforme extrato a seguir: “[...] a mulher não quis ir pegar no estoque um *short*... quando a gente entrou dentro da loja ela falou para o cara trancar a porta. Minha irmã falou: ‘Cê viu? Trancaram a porta’. Fingi que nem tô ligando, a mulher me olhando [...] fazendo pouco caso” (F5, 22 anos, parda).

Percebeu-se que grande parte das alunas não reconhece as diversas faces do racismo e como ele permeia a vida de cada uma de diversas formas. Algumas relataram racismo de marca (Nogueira, 2007), com xingamentos, outras relataram que o identificaram nos olhares, na forma de tratamento em algum estabelecimento comercial. No entanto, o racismo que estrutura as relações de trabalho, que está na ausência de muitas delas dos bancos escolares, ou seja, o racismo estrutural (Bersani, 2017), não é discutido na escola e, portanto, não é (re)conhecido por elas. Compreende-se que a estratégia de enfrentamento do racismo seria apresentar e discutir como ele se manifesta em suas diferentes formas (Valentim e Assis, 2018; Lira e Barbosa, 2021), trazendo uma consciência racial para as mulheres, apresentando e discutindo a legislação que baseia as questões raciais na educação e suas formas de implementação (Américo, 2014; Fagundes e Cardoso, 2019).

Ao fomentar ações em sala de aula, projetos, seminários, mudanças curriculares, o gestor assume uma importante estratégia de enfrentamento do racismo, trazendo essa consciência racial, e conseqüentemente maior capacidade de enfrentamento e posicionamento social diante das questões que envolvem o racismo (Cintra e Weller, 2021). Ainda é um desafio, pois é necessário capacitar primeiro a equipe escolar, neste caso gestão e corpo docente, para desenvolver essa consciência nas alunas (Gomes, 2012; Gomes e Jesus, 2013; Américo, 2014; Araújo e Braga, 2019).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao se analisar o pertencimento racial, social e crítico das alunas enquanto mulheres negras ocupando o espaço dos bancos da EJA, os dados deste estudo permitiram inferir, notadamente, que ele não é assimilado por elas. As infâncias dessas mulheres negras foram atravessadas por trabalhos que exigiram esforços físicos, como atividades “na roça” ou “em casas de família”, muitas vezes entremeadas por abusos, violência doméstica, ausência de escolarização e evasão escolar. O racismo fez parte das narrativas, manifestando-se em discriminações que vão desde xingamentos, olhares e gestos discriminatórios e injustiças até o silenciamento de uma estrutura educacional que aparentemente não traz a jovem negra com representatividade para as reflexões escolares. Pela falta de percepção crítica, como explicam Moreira e Aguiar (2015), por essas alunas não se reconhecerem negras e não identificarem explicitamente o racismo, elas sofrem caladas sob as ações e olhares discriminatórios. As autoras afirmaram a importância da escuta e do olhar de professores com alunos, sugerindo maior empenho deles em repensar e discutir a própria prática docente.

Aspectos de destaque a ser pontuados envolvem a imagem negativa do continente africano, o desconhecimento da história da África, do período da escravidão pré e pós-abolição e os relatos raros e isolados de ações na escola. Isso reflete como a lei nº 10.639 ainda requer iniciativas mais efetivas, além de mais adeptos no país. Diante do fato de o ensino de história e cultura afro-brasileiras ser obrigatório nos currículos escolares das escolas brasileiras, se esses temas não forem tratados com a devida importância pelos gestores — no caso deste estudo, por gestores públicos responsáveis pela educação —, não fomentarão no corpo docente a mesma importância e não passarão de uma norma sem aplicabilidade.

Conforme a análise dos dados, a escola não atende de forma suficiente as demandas que promovem um reconhecimento identitário que possa se refletir em valorização histórica e cultural desse grupo étnico. Conceição, Schwengber e Moraes (2021) apontam a necessidade de reconhecimento de identidades como parte crítica fundamental para que jovens não continuem perpetuando os lugares reforçados pelas estatísticas e avancem. As autoras entendem que, para a construção do pertencimento racial de jovens negras, o ambiente escolar não pode desconsiderar suas experiências e perspectivas de vida.

Neste ponto, evidencia-se uma contribuição empírica deste estudo que acrescenta às publicações acadêmicas: apesar do pressuposto de que as mulheres negras abandonaram a escola

em vista do silenciamento decorrente de um racismo educacional, constatou-se que, na realidade, não houve abandono, mas um *gap* educacional dessas mulheres, que iniciaram a escolarização justamente na EJA. Entre as 46 alunas entrevistadas, 20 delas não frequentaram ou frequentaram a escola por até três anos antes de ingressarem na EJA. Essas mulheres foram afastadas dos bancos escolares em razão da desigualdade de gênero e raça que compõe a sociedade (Lira e Barbosa, 2021). Diante desse grupo, surge outra face do racismo, o racismo estrutural, que trouxe as histórias de vida de mulheres negras — mesmo sem a consciência da existência desse racismo, observou-se o quanto ele dificultou o ingresso de mulheres na escola.

Bersani (2017), ao analisar o racismo na educação, explica que a relação entre o racismo estrutural e o direito à educação influencia a estrutura das relações sociais e não se apresenta somente na consciência, mas também nas relações de trabalho, índices educacionais, níveis socioeconômicos, vocabulário, taxas de desemprego, e que ainda reduz, em percentual alto, o número de alunos negros que chegam ao ensino médio. O autor afirma que as políticas públicas, como as que podem decorrer das diretrizes da lei nº 10.639, têm sido negligenciadas pelo Estado, que utiliza, desde a colonização, uma estrutura social racista.

A questão racial já faz parte do público da EJA (Dayrell, 2005), a começar pela população que nela está. Os alunos da EJA são sujeitos socioculturais que já trazem as histórias e trajetórias que devem ser representadas nos debates escolares. Logo, fomentar práticas antirracistas será de grande importância na vida de jovens que compõem esse grupo. Desse modo, para se compreender de fato como o racismo afeta a vida das mulheres negras no Brasil, autoras como Hooks (2015), Motta (2018), Ruas e Quirino (2019) e Lira e Barbosa (2021) sugerem uma reflexão sobre a questão da mulher negra sob a seguinte ótica: a compreensão da interseccionalidade entre raça, gênero e classe social. Nesse sentido, o presente estudo contribui e avança academicamente ao descortinar o fato de que a escola, como organização, dotada de espaço não somente físico, mas permeada por relações sociais (Small e Adler, 2009), é influenciada e influencia a inserção e a permanência de mulheres negras na educação. Nesse contexto, o racismo de natureza estrutural presente na sociedade brasileira promove uma lacuna na escolarização e, por consequência, impacta a empregabilidade desse público; já a configuração do espaço escolar — seja por ação, seja por omissão de práticas que reforcem a identidade do povo negro — faz perpetuar minúcias da discriminação racial e de gênero, majoritariamente observada em falas, gestos, olhares e outras formas de segregação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender a trajetória de vida de mulheres negras com relação à escola e aos desafios e estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. Com a pesquisa, observou-se que as trajetórias escolares das mulheres negras foram impactadas pelo racismo em diferentes formas (como apelidos, xingamentos, exclusões, evasão, ou até mesmo pela ausência de escolaridade), porém, em alguns casos, o racismo não foi reconhecido por elas, mas seus indícios estavam presentes nos relatos.

A respeito dos desafios de enfrentamento ao racismo na escola, o estudo identificou que os principais foram: ter um corpo docente preparado para inserir a pauta racial nos conteúdos e currículos escolares para trabalhar a identidade e o pertencimento racial; conhecer com profundidade a lei nº 10.639 e suas diretrizes, buscando contextualizar a história da escravidão, distanciada da visão eurocentrada; valorizar a história da África e suas contribuições históricas para a humanidade; buscar alternativas para reduzir os índices de evasão e reprovação de alunas negras, investigando ao mesmo tempo as causas de tais índices; promover formações continuadas e ações informativas no ambiente escolar com foco no corpo docente; entre outros.

Com relação às estratégias de enfrentamento, poucas foram encontradas nos dados da pesquisa, mas considerando-se a literatura foi possível identificar as estratégias mais pertinentes diante dos desafios encontrados no estudo: acolher e discutir relatos e histórias de vida de mulheres em sala de aula (Valentim e Assis, 2018; Leath *et al.*, 2019); desenvolvendo seu pertencimento racial (Carvalho, 2005; Mesquita, 2019); promover a criticidade racial por meio da valorização da cultura e história afro-brasileira e da desconstrução de valores e estereótipos negativos sobre o negro e sua história (Ferreira e Camargo, 2011; Zamora, 2012; Jesus, 2018); preparar a gestão escolar e o corpo docente para debaterem com propriedade a respeito da educação antirracista, baseada nas propostas da lei nº 10.639 (Jesus, 2018; Cintra e Weller, 2021); discutir com as organizações públicas iniciativas para reduzir as reprovações e a evasão de mulheres negras do ensino regular e, conseqüentemente, a inserção de mulheres cada vez mais jovens na EJA (Jesus, 2018; Valentim e Assis, 2018; Cintra e Weller, 2021); ampliar a frequência e estimular a continuidade de ações na escola, como eventos, palestras, discussões em sala de aula, com práticas que fomentem a coletividade de projetos por toda a comunidade escolar (Gomes, 2011; Coelho e Coelho, 2013); desenvolver a consciência racial, apresentando leis e movimentos que busquem ações em prol da população negra, especialmente reivindicatórios de direitos com base e conhecimento histórico a respeito das configurações que o racismo se estrutura na sociedade (Nogueira, 2007; Bersani, 2017; Valentim e Assis, 2018; Lira e Barbosa, 2021).

Com os dados analisados, percebeu-se que o racismo estrutural pode impedir que meninas ou jovens cheguem à escola. E que, quando elas se inserem na escola, precisam ter consciência sobre a estrutura que envolve o racismo e como o racismo está presente nesse ambiente. A consciência da representatividade da cultura afro-brasileira, a valorização dela e o orgulho de um pertencimento racial devem ser trabalhados, pois envolvem a reflexão crítica e sugerem desenvolver instinto de mudança. A escola precisa cumprir seu dever de propor espaços de reflexão crítica, de equidade, pois é a consciência desse público que irá fomentar a vontade e predisposição à transformação social, que se propagarão em atitudes dentro e fora da escola (Cintra e Weller, 2021).

Ainda, com o estudo fica evidente que a escola, enquanto equipe, precisa ser orientada e capacitada para levar essas reflexões conforme o que sugerem os documentos e normas que propõem diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Entende-se que os documentos devem ser trazidos para dentro das formações de professores, estimulando o estudo e a reflexão sobre a lei nº 10.639 e sua importância. Então, mais do que ler e escrever as ciências básicas, a questão racial e os assuntos sociais que afetam a vida de pessoas precisam ser discutidos na educação, perpassando por todas as áreas (Dayrell, 2005).

Como contribuição teórica, este estudo oferece conhecimento sólido e fiel, proveniente de relatos de mulheres negras, alunas da EJA, sobre os desafios da mulher negra na educação brasileira, sob o viés da interseccionalidade entre raça e gênero. Ouvir mulheres da EJA com idade entre 18 e 71 anos, que abandonaram ou não frequentaram a escola, subsidia uma visão das diversas faces do racismo que estruturam a sociedade e a educação. Como contribuição prática, o trabalho revela aparatos para uma gestão que, de fato, busque alternativas para a equidade racial e de gênero em um sentido sistêmico, gerando ações conjuntas de Secretarias de Educação e gestão escolar que discutam políticas públicas e que acompanhem ações para a efetividade da lei nº 10.639. Assim, os resultados deste estudo auxiliam, até mesmo, reflexões sobre a reformulação de uma escola que amplie seu olhar para além dos seus muros e reforce práticas que construam o pertencimento racial e crítico das mulheres negras na EJA, sendo possível pensar numa adequação em todos os níveis da educação básica. Importa destacar que as contribuições deste estudo ultrapassam os limites da EJA, mas permitem alcançar a educação básica, notadamente a promoção de uma educação que enfrente com seriedade a evasão de jovens negros e a sua reprovação escolar.

A pesquisa desenvolvida reforça a urgente necessidade de debate da redução do afastamento de mulheres negras dos bancos escolares — especialmente aquelas que tiveram suas infâncias marcadas por trabalho infantil, que foram impossibilitadas de entrarem na escola e que buscam na EJA a possibilidade de ascensão social. A educação pode ser protagonista de projetos que estimulem políticas públicas visando atender e trazer a mulher negra para o centro da discussão. Importante pontuar que, ao entrarem na escola, essas mulheres precisam ter informações e conhecimentos que (re)construam suas identidades raciais e que solidifiquem o senso de luta por justiça e equidade.

Enquanto limitações de pesquisa, apontam-se: a quantidade de escolas consideradas como *locus* do estudo (duas); o fato de ambas serem próximas geograficamente (no mesmo município), o que restringiu a diversidade da população e o nível socioeconômico das participantes; a frequência escolar das alunas com o perfil adequado à pesquisa, que influenciou a amostra; entre outras. Em se tratando de pesquisas futuras, sugere-se: aprofundar academicamente a escuta e o olhar para as jovens menores de 18 anos, negras e alunas da EJA; investigar as causas da desistência da escola no ensino regular e a busca pela EJA; detalhar os motivos pelos quais alunas de 18 a 30 anos relataram falta de interesse e de apoio familiar referente aos estudos; utilizar *software* de análise qualitativa de dados visando robustecer o processo analítico de pesquisa; analisar narrativas de diferentes públicos da comunidade escolar como forma de compreender o fenômeno sob outras perspectivas, que de alguma maneira influenciem o ambiente da EJA; entre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga.; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>
- AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Poiésis**, v. 8, n. 14, p. 515-534. 2014. <https://doi.org/10.19177/prppge.v8e142014515-534>
- ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; BRAGA, Aline Cristina Clemente. A escola de todas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. **Revista Exitus**, v. 9, n. 2, p. 263-291, 2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n2ID863>
- BANERJEE, Meeta; BYRD, Christy; ROWLEY, Stephanie. The relationships of school-based discrimination and ethnic-racial socialization to African American adolescents' achievement outcomes. **Social Sciences**, v. 7, n. 10, p. 208, 2018. <https://doi.org/10.3390/socsci7100208>
- BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.892>
- CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 77-95, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>
- CINTRA, Éllen Daiane; WELLER, Wivian. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. **Educar Em Revista**, v. 37, p. 1-23, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76051>
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso TT - The contents of ethnic-racial education in Brazil: current practices. **Educar em Revista**, n. 47, p. 67-84, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100006>

CONCEIÇÃO, Cauana Peyrot; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; GOLLO DE MORAES, Marileia. Rostos apagados no sistema de ensino: trajetórias de evasão na escolarização de jovens negras no município de Jóia/RS. **Revista Teias**, v. 22, n. especial, 2021. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.54803>

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**, v. 30, n. 01, p. 157-188, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100007>

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos In: SOARES, Leôncio; GIOVANETI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, SP: Autêntica, 2005. p. 53-65.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 2018.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-19, 2020. <https://doi.org/10.1590/es.228514>

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID918>

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200013>

FRANÇA, Dalila Xavier de. Discriminação de crianças negras na escola. **Interacções**, v. 13, n. 45, p. 151-171, 2018. <https://doi.org/10.25755/int.9476>

GEMELLI, Catia Eli; CLOSS, Lisiane. Precariousness of higher education teaching work in Brazilian private HEIs. *BBR*. **Brazilian Business Review**, v. 20, p. 339-361, 2023. <https://doi.org/10.15728/bbr.2023.20.3.6.en>

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011. <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. ISSN 1645-1384 (online)

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, v. 47, p. 19-33, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

GUIZZO, Bianca Salazar; ZUBARAN, Maria Angélica; BECK, Dinah Quesada. Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 5, p. 523-531, 2017. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i0.29311>

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 16, p. 193-210, 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101760>. Acesso em: 02 maio 2023.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-18, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>

KALPOKAITE, Neringa; RADIVOJEVIC, Ivana. Demystifying qualitative data analysis for novice qualitative researchers. **Qualitative Report**, v. 24, n. 13, p. 44-57, 2019. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4120>

LEATH, Seanna; MATHEWS, Charming; HARRISON, Asya; CHAVOUS, Tabbye. Racial identity, racial discrimination, and classroom engagement outcomes among black girls and boys in predominantly black and predominantly white school districts. **American Educational Research Journal**, v. 56, n. 4, p. 1318-1352, 2019. <https://doi.org/10.3102/0002831218816955>

LEATH, Seanna; WARE, Noelle; SEWARD, Miray D.; McCOY, Whitney N.; BALL, Paris; PFISTER, Theresa A. A qualitative study of black college women's experiences of misogynoir and anti-racism with high school educators. **Social Sciences**, v. 10, n. 1, p. 29, 2021. <https://doi.org/10.3390/socsci10010029>

LIRA, Daniela Almeida; BARBOSA, Maria Valéria. Feminismo negro, educação e interseccionalidade: as mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos/as. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-17, 2021.

MATOS, Patrícia Modesto; FRANÇA, Dalila Xavier de. Implicações do racismo no processo educativo de estudantes negros. **Educere et Educare**, v. 16, n. 40, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.17648/educare.v16i40.26527>

MELO, Sandra Cordeiro de; SANTOS, Mônica Pereira dos; LOUREIRO, Celia Regina Nonato da Silva; CALVENTE, Atila. Racismo e educação escolar: reflexões sobre o lugar do aluno negro. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 1, p. 93-107, 2017. <https://doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220100007>

MESQUITA, Tayná Victória de Lima. Exclusão escolar racializada: implicações do racismo na trajetória de educandos da EJA. Jundiá: Paco Editorial, 2019.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum; AGUIAR, Deise Maria Santos de A. Pobreza, raça e cor da pele: percepções e relações entre crianças nos espaços escolares. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 143-161, 2015. <https://doi.org/10.14244/198271991154>

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila Xavier de. Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 176-198, 2020. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p176-198>

MOTTA, Daniele. Do universal ao específico: entrelaçando gênero, raça e classe. **Revista Cadernos Cemarx**, n. 11, p. 71-88, 2018. <https://doi.org/10.20396/cemarx.v0i11.11291>

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015>

ROZA, Luciano Magela. Abordagens do racismo em livros didáticos de História (2008-2011). **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 13-34, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623661124>

RUAS, Tatiane Santos; QUIRINO, Raquel. A interseccionalidade das relações sociais de sexo, idade, raça/cor no contexto da EJA: apontamentos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DESFAZENDO GÊNERO, 4., 2019. **Anais [...]**. [S.l.]: Editora Realize, 2019.

RUSLIN, Ruslin; MASHURI, Saepudin; SARIB, Muhammad; ALHABSYI, Firdiansyah; SYAM, Hijrah. Semi-structured interview: a methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. **Journal of Research & Method in Education**, v. 12, n. 1, p. 22-29, 2022. <https://doi.org/10.9790/7388-1201052229>

SANTOS, Raíssa Francisco; ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. Feminismo, culturas infantis, gênero e raça: uma reflexão sobre ser menina negra. **Zero-a-Seis**, v. 20, n. 37, p. 157-169, 2018. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n37p157>

SANTOS, Vitalima Conceição; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Uma “mulher do fim do mundo” na academia: aprendendo com a trajetória outsider within de Virgínia Bicudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-23, 2022. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270123>

SCAFUTO, Isabel Cristina; SERRA, Fernando; GUERRAZZI, Luiz; MACCARI, Emerson. Intellectual structure of ongoing studies on business schools. BBR. **Brazilian Business Review**, v. 17, p. 458-487, 2020. <https://doi.org/10.15728/bbr.2020.17.4.6>

SMALL, Mario L.; ADLER, Laura. The role of space in the formation of social ties. **Annual Review of Sociology**, v. 45, p. 111-132, 2019. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073018-022707>

SOARES, José Francisco. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2003.

VALENTIM, **Silvani dos Santos**; ASSIS, Neusa Pereira de. Juventude negra e Educação de Jovens e Adultos (EJA): reflexões na perspectiva da teoria da resiliência. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 29, p. 66-87, 2018. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4099>

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 909-920, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300019>

WUN, Connie. Angered: Black and non-Black girls of color at the intersections of violence and school discipline in the United States. **Race Ethnicity and Education**, v. 21, n. 4, p. 423-437, 2018. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248829>

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Revista de Psicologia**, v. 24, n. 3, p. 563-578, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000300009>

ZUBARAN, Maria Angelica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Interloquções sobre Estudos Afro-Brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 130-140, 2012.

Como citar este artigo: LIMA, Flavia Souza Rocha; SEPULCRI, Lara Mendes Christ Bonella; NOSSA, Silvania Neris; FIGUEIREDO, Sabrina Oliveira de. Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290126, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290126>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições das autoras: Conceituação, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Análise Formal, Curadoria de Dados: Lima, F.S.R. Conceituação, Escrita – Revisão e Edição, Supervisão, Recursos, Administração do Projeto: Sepulcri, L.M.C.B. Administração do Projeto, Validação: Nossa, S.N. Escrita – Revisão e Edição, Metodologia: Figueiredo, S.O.

SOBRE AS AUTORAS

FLÁVIA SOUZA ROCHA LIMA é mestre em administração pela Fucape Business School.

LARA MENDES CHRIST BONELLA SEPULCRI é doutora em ciências contábeis e administração pela Fucape Business School. Professora associada da mesma instituição.

SILVANIA NERIS NOSSA é doutora em ciências contábeis e administração pela Fucape Business School. Professora da mesma instituição.

SABRINA OLIVEIRA DE FIGUEIREDO é doutora em administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-doutoranda na Fucape Business School.

Recebido em 28 de julho de 2023

Revisado em 13 de novembro de 2023

Aprovado em 22 de novembro de 2023

