

Entre conhecimentos e silêncios

diálogos decoloniais na educação
de pessoas jovens, adultas e idosas

Ana Luísa Zanon Alonso
Carmem Lúcia Eiterer

[autoras]

Entre conhecimentos e silêncios

diálogos decoloniais na educação
de pessoas jovens, adultas e idosas



**diálogos decoloniais na educação
de pessoas jovens, adultas e idosas**

[autoras]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida
Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno
Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

CONSELHO EDITORIAL

Telma Borges da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE)
Juliana Batista dos Reis – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE)
Juliana de Fátima Souza – Departamento de Administração Escolar (DAE)
Danilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)
Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro; Antonio Vicente Marafioti Garnica; Breynner Ricardo de Oliveira; Carmen Lúcia Brancaglion Passos; Cezar Luiz De Mari; Conceição Aparecida Oliveira dos Santos; Danilo Marques Silva; Fernanda Castro; Gelsa Knijnik; Gláucia Jorge; Hércules Tôledo Corrêa; José Leonardo Rolim Severo; Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria; Lia Tiriba; Liane Castro de Araujo; Marcelo Lima; Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Fernanda Rezende Nunes; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Marlecio Maknamara; Mitsuko Antunes; Nilmara Braga Mozzer; Patrícia Corsino; Regilson Maciel Borges; Rita Márcia Furtado; Simone Freitas da Silva Gallina; Surya Aaronovich Pombo de Barros; Tacyana Karla Gomes Ramos; Verônica Mendes Pereira; Walesson Gomes da Silva.

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo; Eduardo José Campechano Escalona; Eric Plaisance; Felipe Andres Zurita Garrido; Freddy Varona Domínguez; Hervé Breton; João Carlos Relvão Caetano; Juan Arturo Maguiña Agüero; Margarida Alves Martins; Mirta Castedo; Roser Boix Tomás; Rufino Adriano; Sébastien Ponnou; Silvia Parrat Dayan.





Copyright © 2026 Ana Luísa Zanon Alonso, Carmem Lúcia Eiterer.
Copyright desta edição © 2026 Editora Selo FaE.

A454e Alonso, Ana Luísa Zanon, 1994-
 Entre conhecimentos e silêncios [recurso eletrônico] : diálogos decoloniais
 na educação de pessoas jovens, adultas e idosas / Ana Luísa Zanon Alonso,
 Carmem Lúcia Eiterer. -- Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026.
 160 p. : il., color.

ISBN: 978-85-8007-145-0 (e-book).
Bibliografia: f. 147-157.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Decolonialidade
-- Aspectos educacionais. 4. Idosos -- Educação. 5. Sociologia do conheci-
mento.
I. Título. II. Eiterer, Carmem Lúcia.

CDD- 374

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares

Editora-Adjunta Ana Maria de Oliveira Galvão

Coordenadora Editorial Olívia Almeida

Assistente Editorial Ana Clara Moyen

Preparação Igor Silva

Revisão Bianca Vieira e Íris Ladislau

Diagramação e capa Guilherme Gino

Projeto gráfico Izabela Barreto

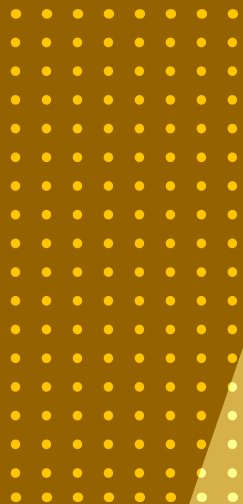
Ilustração Pedro Luiz Correia de Araújo

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação | UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha | CEP 31.270-901 | Belo Horizonte - MG
www.selo.fae.ufmg.br | www.livrosabertos.fae.ufmg.br
editora.selo fae@gmail.com | @editoraselo fae

Dedicamos este trabalho a Nelson, Maria, Margarida, Julieta, Helena, Teresa, Vera e Rosa, que generosamente aceitaram o convite de compartilhar suas histórias vividas, e a todas as pessoas jovens, adultas/os e idosas/os que, ao longo da vida, reconhecem na escola a possibilidade de construir “outros” caminhos.

sumário

8	Apresentação
16	Um olhar sobre a EJA pelas perspectivas anticoloniais
41	Concepções metodológicas em percursos de continuidade
71	Tecendo diálogos decoloniais
141	Considerações finais
146	Referências
158	Sobre as autoras



Apresentação

Como citar este livro

Alonso, Ana Luísa Zanon; Eiterer, Carmem Lúcia. *Entre conhecimentos e silêncios*: diálogos decoloniais na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026.

O que a escola faz com os conhecimentos que as pessoas adultas já possuem, quando eles chegam até ela? Que escutas, silêncios e fraturas habitam esse encontro?

A partir dessas inquietações, desenvolvemos uma dissertação de mestrado, orientada pela professora Dra. Carmem Eiterer, que resultou neste livro. Nos momentos em que o texto assume a primeira pessoa do singular, a enunciação baseia-se na experiência pessoal de Ana Luísa Alonso. Aqui, reconhecemos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)¹ como um espaço denso de conhecimentos pluriepistêmicos, um ponto de encontro entre o que se vive e o que se aprende, entre as marcas da vida e os sentidos da escolarização. Por uma perspectiva decolonial, buscamos compreender como os conhecimentos de si e do mundo, construídos ao longo de trajetórias marcadas por exclusões, resistências e recomeços, dialogam (ou não) com os modos como a escola reconhece e organiza o conhecimento.

A pergunta que nos movia no início era simples: como os conhecimentos da vida e da escola se relacionam na construção de um conhecer de si? Mas bastaram os primeiros encontros, as primeiras palavras compartilhadas, para que outras questões surgissem com pertinência: como a escola acolhe — ou silencia — os conhecimentos que essas pessoas adultas e idosas carregam? Há espaço real para o diálogo entre os conhecimentos escolares e os “outros”? E, em profundidade: de que maneira a colonialidade do poder, do saber e do ser ainda marca o corpo e a experiência de quem retorna à escola depois de tanto tempo?

Essas perguntas ganharam corpo por meio de uma série de oficinas de narrativas orais e escritas, realizadas com estudantes do último ano do Projeto de Ensino Médio

¹ Embora a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seja a denominação oficialmente adotada para referir-se à modalidade da Educação Básica destinada às pessoas que não tiveram oportunidades educacionais apropriadas e não concluíram os estudos nas idades regulares, optamos por utilizar o termo Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a fim de demarcar a inclusão da última faixa etária, bem como a neutralidade de gênero.

de Jovens e Adultos (PROEMJA), do Centro Pedagógico (CP)² da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As oficinas foram construídas como territórios de escuta, criação e partilha. Não como instrumentos de coleta, mas como espaços de memória e presença. Dessa forma, foi nesse chão coletivo que esta pesquisa se formou. Atravessada pelas histórias contadas e pelos silêncios partilhados, ela foi conduzida pelo diálogo com as teorias anticoloniais, na tentativa de abrir frestas no pensamento hegemônico e nas formas instituídas de entender a educação, os saberes e a vida.

Esta escuta atenta, que se propôs a acolher vozes, também teve origem em uma trajetória formativa profundamente marcada pela EJA. Embora este trabalho tenha se desenvolvido entre os anos de 2021 e 2023, o caminho que levou até ele começou em 2018, ainda durante a graduação, quando atuei como professora de Ciências da Natureza em formação inicial no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2) do Centro Pedagógico da UFMG. Foi ali que compreendi a potência do reconhecimento dos conhecimentos prévios como gesto pedagógico, por meio de uma intenção constante em criar conexões entre os conhecimentos que as educandas³ já traziam consigo e aqueles que eu, como docente em formação, buscava compartilhar.

Em muitos momentos, ouvi que eu era “uma professora muito paciente”. Esse comentário, que chegava como elogio, inquietava-me profundamente. O que significava, naquele contexto, ser paciente? O que se espera de alguém que ensina a adultas/os e idosas/os? Por que o esforço em reconhecer saberes, formas e tempos de aprender era lido como exceção, e não como princípio elementar da prática

2 O Centro Pedagógico é considerado um Colégio de Aplicação (CA), ou seja, uma escola de Educação Básica sediada no campus da UFMG, que possui um corpo docente de professoras/es pesquisadoras/es da Universidade que estão envolvidas/os com o ensino e a formação de professores. Entre as funções de um CA, destacam-se: Pesquisa; Extensão; Experimentação; Campo de Estágio; e Desenvolvimento de Currículo.

3 Ao longo deste livro, utiliza-se o gênero feminino como forma predominante de referência às participantes, considerando que a maioria do grupo é composta por mulheres. Trata-se de uma escolha editorial adotada para padronizar a linguagem do texto.

educativa com pessoas que retornam à escola depois de percursos tão diversos e, muitas vezes, marcados por rupturas?

O caminho percorrido até aqui está intrinsecamente vinculado à experiência formativa proporcionada por um projeto de extensão universitária que, como destaca Soares (2016), tem entre seus objetivos formar licenciandas/os para atuar e pesquisar na EJA, garantir a sua oferta à comunidade interna e externa da UFMG, e funcionar como espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas sobre essa modalidade da Educação Básica.

Ali, entre a sala de aula e a escuta atenta, aprendemos a pesquisar com — e não apenas sobre — os sujeitos da EJA. Foi nesse entrelaçamento entre docência, pesquisa e extensão que esta investigação começou a nascer, como aconteceu com tantas outras pessoas que passaram pelo PROEF-2 ao longo dos anos (Cruz, 2020). Nesse campo fértil da formação docente supervisionada, comecei a desenhar, ainda de forma inicial, as questões que mais tarde ganhariam corpo no mestrado que originou esta obra. Essa origem não é um detalhe: ela marca a própria natureza deste livro.

Ao retornar à Universidade para iniciar o mestrado, fui selecionada como bolsista do Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD), atuando com as professoras/es e estudantes do curso de graduação em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG). Essa experiência, vivida em paralelo à pesquisa, provocou-me outros deslocamentos e expansões. Por isso, em alguns momentos ao longo desta obra, a voz da pesquisadora se entrelaça com a da docente em formação, uma posição que continuo habitando, com seus aprendizados e implicações.

Atravessar o tempo desta pesquisa, atuando também em outro campo da formação docente — nesse caso ao lado das lutas dos povos indígenas pela efetivação do direito a uma educação escolar intercultural, específica, diferenciada e multilíngue (Miranda, 2016) — foi decisivo para ampliar a minha escuta e afinar o meu olhar. O FIEI me ensinou, cotidianamente, sobre a força dos movimentos sociais que reivindicam uma educação emancipatória e decolonial, ancorada no resgate e na valorização

de conhecimentos subalternizados e sistematicamente silenciados pela diferença colonial (Mignolo, 2020a; 2020b).

Essa vivência atravessou também este livro, oferecendo novos ângulos para compreender os contornos da colonialidade na educação escolar (Ramalho; Leite, 2020; 2022) que continuam a marcar os modos como a EJA é pensada, ofertada e vivida no Brasil contemporâneo. Nesse diálogo reconhecemos, mais uma vez, o caráter resistente e insurgente da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, que segue tensionando as margens traçadas por longos processos de exclusão.

Portanto, alinho-me a um movimento crescente de pesquisadoras e pesquisadores do Sul global que têm olhado para as questões sociais e educacionais a partir da inseparabilidade entre modernidade e colonialidade. Nesse horizonte, a modernidade não é entendida como um marco de progresso neutro e universal, mas como um projeto político constituído pela colonialidade, expressão do poder imposta por meio do que Quijano (2005) nomeou como matriz colonial de poder (mcp). Essa matriz foi concebida para naturalizar desigualdades profundas: a desumanização e a inferiorização de grupos raciais e de gênero; a negação de suas culturas e epistemologias; e o controle de seus corpos, territórios, subjetividades e modos de existência.

Como lembra Grosfoguel (2008, p. 115), são essas marcas da colonialidade que delimitam o “lado subalterno da diferença colonial”, um lugar de exclusão estrutural que ainda hoje opera, entre outras instâncias, nas engrenagens da escola. É, portanto, desse lugar que partimos para pensar as experiências vividas na EJA: entre as bordas, as brechas e as resistências.

Como afirmam Mignolo e Walsh (2018, p. 4), o pensamento decolonial não é uma invenção contemporânea: ele emergiu no exato momento em que a matriz colonial de poder começava a ser implantada, entre os séculos XVI e XVIII. Desde as primeiras invasões e tentativas de dominação, os povos feitos “outros” preservaram seus conhecimentos e construíram estratégias de sobrevivência e (re)existência contra a colonialidade.

Esses conhecimentos múltiplos, vivos e em movimento resistem: nas corporeidades, na oralidade, nos aquilombamentos e nos aldeamentos; nas favelas e nos aglomerados; nas rodas de samba, de rap, de slam; nos bailes de funk, nas ocupações de bairros e escolas, nas giras e nas gingas.⁴ É nesses territórios de borda que se forma a força coletiva daquilo que resiste ao apagamento colonial.

Nosso foco está nas presenças resistentes e insurgentes que compõem a EJA: sujeitos que carregam e mobilizam conhecimentos e fazeres, tecidos em territórios múltiplos, que atravessam suas histórias de vida e se encontram na escola. A partir de suas narrativas, compreendemos que o “narrar-se” é também um gesto de inscrever os conhecimentos de si e do mundo de sujeitos que, em uma matriz colonial de poder, sempre ocuparam e resistiram nos lugares da diferença, recusando o silêncio imposto pela ficção colonial do humano único, verdadeiro, normal ou civilizado.

Por fim, importa dizer de onde escrevo. Sou uma mulher branca, cisgênera, do Sudeste do Brasil, com trajetória escolar contínua e acesso ao Ensino Superior. Ainda que meus engajamentos teóricos e afetivos me aproximem de lutas anticoloniais⁵ e da crítica ao epistemicídio, não ignoro que a minha branquitude impõe limites às leituras que posso fazer sobre realidades que não são minhas. Por isso, este livro é também um exercício ético de escuta, de compartilhamento e de responsabilidade.

4 Entendemos por corporeidades as formas como os corpos são vividos, marcados e politizados por experiências sociais, raciais e de gênero; oralidade refere-se às tradições de transmissão de conhecimentos por meio da fala, valorizadas em culturas não centradas na escrita; aquilombamentos e aldeamentos designam, respectivamente, os territórios de resistência negra e indígena, historicamente constituídos como espaços de preservação cultural e luta; favelas e aglomerados são territórios urbanos periféricos, marcados pela precariedade de acesso a direitos básicos e pela criminalização; funk é uma expressão cultural das periferias brasileiras, frequentemente estigmatizada, mas potente como produção artística e identitária.

5 As lutas anticoloniais referem-se aos movimentos de resistência e enfrentamento às estruturas coloniais e suas heranças. Distinguem-se em três perspectivas principais: contracolonial (recusa radical ao projeto colonial, como elaborado por Santos (2015)); pós-colonial (análise crítica dos efeitos da colonização após independências formais); e decolonial (projeto de desmantelamento das colonialidades do poder, saber e ser que persistem na modernidade, como proposto por Cástro-Gomez (2007), Mignolo (2005), Walsh (2018), entre outros).

Nesta obra, ecoam vozes de estudantes da EJA, em sua maioria pessoas negras, adultas e idosas, que narram seus próprios conhecimentos, forjados entre rupturas, retomadas e silêncios históricos. São eles e elas que falam sobre si, sobre suas trajetórias, sobre o que sabem e sobre o que a escola representa em suas vidas. Meu papel não é interpretá-los ou traduzi-los, mas criar um espaço textual no qual suas narrativas sejam ouvidas, valorizadas e reconhecidas como produções legítimas de conhecimento.

Quando a branquitude⁶ se apresenta como universal e imparcial, ela ocupa um lugar perigoso: aquele que fala sobre o outro sem reconhecer os limites da sua própria voz e, principalmente, sem ceder espaço para que o outro fale por si. Como nos provoca Spivak (2010) ao questionar se “pode o subalterno falar?”, compreendo que minha responsabilidade ético-política não é narrar a experiência de sujeitos subalternizados pela colonialidade, mas escutá-los atentamente e evidenciar o que falam, aprendendo com aquilo que contestam, ensinam e transformam. Trata-se de um exercício de escuta radical e de descentramento.

A escrita, neste livro, é também um exercício ético. Um cuidado constante para não substituir falas, não capturar experiências e não ilustrar trajetórias com palavras alheias. Como nos ensinam Carolina Maria de Jesus (2014), Conceição Evaristo (2007) e Grada Kilomba (2016)⁷ – mulheres cujas escritas inspiraram os encontros nas oficinas – escrever a partir da experiência e da consciência dela é uma forma de resistência. Elas nos mostram a potência das palavras quando enraizadas nas memórias coletivas, nos corpos racializados e nas histórias negadas.

⁶ Branquitude refere-se ao lugar de privilégio estrutural e simbólico ocupado por pessoas brancas em sociedades racistas. Caracteriza-se pela naturalização desse privilégio e pela produção de uma identidade racial não marcada, que se apresenta como universal e neutra, invisibilizando os processos de racialização e manutenção de desigualdades (Bento, 2022).

⁷ Fazemos menção à obra *Quarto de Despejo* (Jesus, 2014) e aos textos “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita” (Evaristo, 2007) e “While I Write” (Kilomba, 2016). Esses trabalhos foram compartilhados nas oficinas de narrativas escritas e orais desenvolvidas na pesquisa.

Este livro nasce, assim, dos encontros de vozes, escutas e silêncios; das histórias compartilhadas nas oficinas narrativas, das palavras que foram confiadas com generosidade e das presenças diversas que atravessaram esta pesquisa. Há, aqui, a parcialidade de quem escreve a partir de um lugar específico, mas também há a intenção de não apagar os contornos de ninguém. O que apresentamos nas próximas páginas é fruto dessas travessias comuns.



Um olhar sobre a EJA pelas perspectivas anticoloniais

1

O presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro. (...) Como definir e/ou dimensionar o tempo? Ou seja, onde começam e terminam o passado e o presente e onde começa o futuro?

Antônio Bispo dos Santos,
Colonização, quilombos: modos e significações.

O fragmento de texto que inicia este capítulo foi formulado por Santos (2015, p. 19) na introdução do livro *Colonização, Quilombos*¹: *modos e significações*. Em uma perspectiva contracolonial, ele buscava compreender as interlocuções entre o início da colonização afro-pindorâmica² no Brasil e a questão sociorracial contemporânea (Santos, 2015, p. 20). O autor começa suas reflexões por meio de perguntas que tensionam a concepção ocidental e linear do tempo em passado, presente e futuro. Afinal, como definir as fronteiras entre o passado e o presente quando

1 Quilombos foram territórios de resistência constituídos por pessoas africanas escravizadas e seus descendentes que fugiam do sistema escravocrata. Historicamente, representam espaços de preservação cultural, organização política e luta por liberdade. Contemporaneamente, comunidades quilombolas seguem existindo e reivindicando direitos territoriais e reconhecimento (Santos, 2015).

2 O autor faz referência à expressão tupi-guarani “Pindorama” para se referir à América do Sul.

acontecimentos indelévels constituem as nossas práticas, relações, formas de viver e concepções de mundo cotidianas? Quando se trata do contexto brasileiro, quanto “passado” está o projeto colonial?

Em confluência com Santos (2015), começamos nossas análises por um caminho reflexivo sobre a passagem do tempo e suas marcas na EJA. Tal escolha não é apenas por essa ser uma das categorias transversais e essenciais à modalidade da Educação Básica, que é um direito de todas as pessoas ao longo da vida, em diferentes tempos da juventude à velhice. Deve-se, principalmente, ao fato de que os processos educativos e oficiais dedicados às pessoas jovens e adultas no Brasil surgiram no período colonial com intenções pedagógicas muito bem definidas; e que orientaram os caminhos dessa modalidade da educação histórica, ainda que as ações dedicadas a esses grupos tenham se desenvolvido com as especificidades próprias de cada contexto histórico e sociopolítico do país.

Logo, a história da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil não pode ser contada sem que se reconheça o modo como a colonialidade³ instituiu categorias para hierarquizar corpos, conhecimentos e tempos. Desde os primeiros momentos do projeto moderno-colonial — entendido como o processo pelo qual a modernidade europeia se constituiu indissociavelmente da colonização e da colonialidade (Mignolo, 2020b) —, a educação se tornou um dos principais instrumentos de silenciamento, apagamento e domesticação de outras formas de conhecimento, especialmente aquelas produzidas nos territórios, nas oralidades e nas práticas de vida.

Maldonado-Torres sintetiza esse entendimento da seguinte forma:

“

Se a *colonialidade do poder* se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e a *colonialidade do saber* tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento, a *colonialidade do ser* se refere, então, à experiência vivida da colonização e a seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução e grifo nossos).

³ A colonialidade designa a permanência das estruturas de poder, saber e ser, inauguradas pela colonização (Quijano, 2005).

Ao nos filiarmos a uma corrente teórica que identifica no colonialismo a raiz de violências ainda presentes, reconhecemos que essas práticas de exclusão não pertencem apenas ao passado: elas se atualizam continuamente na modernidade, sob novas roupagens. Por isso, compreender a educação como território de disputa exige desvelar os mecanismos que sustentam a colonialidade do saber, para então elaborar práticas de ruptura, desaprendizagem e insurgência.

Segundo Quijano (2005), a formação do imaginário de superioridade de uns sobre outros, no interior do mundo moderno/colonial, sob o ponto de vista da Europa Ocidental, foi possível graças à maneira como a colonização se instituiu: por meio da criação de categorias mentais, como a raça, para legitimar o controle dos corpos e a divisão internacional do trabalho, mediante a subalternização das identidades criadas e definidas como “outras”. O racismo, nesse contexto, não é um desvio, mas uma engrenagem estruturante da modernidade. Ao se referir à forma como os europeus se autointitularam naturalmente superiores aos demais povos do mundo, o autor afirma que

“

os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa (Mignolo, 1995; Blaut, 1993; Lander, 1997). Porém, notavelmente, não numa mesma linha de continuidade com os europeus, mas em outra categoria naturalmente diferente. Os povos colonizados eram raças *inferiores* e — portanto — *anteriores* aos europeus (Quijano, 2005, p. 111, grifo do autor).

Para o sociólogo, a formação desse padrão de poder mundial assegurou que a Europa tivesse “sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade,⁴ da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 110). De modo consonante, Garcés (2007, p. 224), ao indicar como a diferença

4 As subjetividades referem-se aos modos de como os sujeitos se constituem, pensam, sentem e se relacionam consigo mesmos e com o mundo. No contexto da colonialidade, a produção de subjetividades foi um mecanismo de dominação que impôs formas eurocentradas de ser, pensar e existir, deslegitimando outras formas de subjetivação (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007).

colonial elaborada por Mignolo (2020b) se articula à colonialidade do poder,⁵ por intermédio do que se conveniu chamar de modernidade, destaca que

“

em sua prática e em sua racionalização, implica e constrói um novo ordenamento epistêmico e linguístico: a subalternidade de conhecimentos e línguas. Esta aponta para uma classificação e uma hierarquização das comunidades humanas, sob a base da possessão ou não da escrita alfabética (Garcés, 2007, p. 224, tradução nossa).

Uma das importantes formas de garantir o estado de subalternidade dos povos feitos “outros”, nas relações coloniais de poder, ocorreu por meio do domínio sobre as dimensões epistêmicas e culturais dos colonizados. Com o estabelecimento da diferença colonial, formou-se também uma geopolítica do conhecimento⁶ (Mignolo, 2020a) que, ao conceber apenas os conhecimentos europeus ocidentais como verdadeiros, universais e legítimos, define também que “o conhecimento gerado nas periferias coloniais não tem caráter de conhecimento” (Garcés, 2007, p. 224, tradução nossa).

A escola, herdeira dessa matriz, frequentemente reforça a ideia de que apenas certos modos de pensar, falar e aprender são legítimos e que tudo o que escapa disso é ruído, falta ou atraso. Nesse cenário, a EJA ocupa uma posição marginal: lugar de sujeitos que carregam conhecimentos silenciados, cujas trajetórias são lidas como lacuna, e não como potência. Neste capítulo, construímos as bases teóricas e reflexivas, partindo do reconhecimento de que a colonialidade foi e continua sendo

⁵ Conceito formulado por Quijano (2005) que designa a permanência de estruturas de dominação baseadas na racialização, na divisão internacional do trabalho e na hierarquização de povos, saberes e culturas. Diferencia-se do colonialismo (dominação político-territorial) por se referir às formas de poder que persistem mesmo após as independências formais.

⁶ Elaborada por Mignolo (2020a), a geopolítica do conhecimento analisa como a produção, validação e circulação de conhecimentos estão organizadas geograficamente, com o privilégio epistêmico concentrado no Norte global (Europa e Estados Unidos), enquanto conhecimentos produzidos no Sul global são deslegitimados ou invisibilizados.

um dos mecanismos de violência e poder que reforçam um entre-lugar⁷ da escola na experiência desses sujeitos, historicamente, interditados em seus direitos.

Antes de avançarmos para as experiências e narrativas que compõem este livro, é preciso dar um passo atrás e iluminar a trama conceitual que o sustenta. Neste capítulo, apresentamos o conceito de matriz colonial de poder para, então, refletir sobre suas reverberações na educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil. A partir do que Mignolo (2005; 2020a; 2020b) denomina como “diferença colonial” — a classificação hierárquica dos povos, culturas e conhecimentos estabelecida pela modernidade/colonialidade, que define quem é considerado inferior, subalterno ou “outro” em relação ao poder europeu/ocidental —, buscamos compreender o lugar limítrofe e marginal que a EJA ocupa historicamente em nossos sistemas educacionais. Tal marginalidade, presente tanto nas políticas públicas quanto nas práticas escolares cotidianas, torna-se ainda mais visível quando aproximada do que Ramalho e Leite (2020) conceituam como a colonialidade da educação escolar, um modo de funcionamento que, muitas vezes, silencia, deslegítima e hierarquiza conhecimentos.

É nesse entre-lugar que localizamos a EJA: como espaço de fronteira, em que convivem apagamentos e resistências, imposições e reinvenções. A partir deste estudo, esperamos contribuir para a ampliação das reflexões sobre as potências dessa modalidade como território de pensamentos fronteiriços (Mignolo, 2020a; 2020b) e pluriepistêmicos⁸.

⁷ Designa uma posição liminar, de fronteira, ocupada por sujeitos e instituições que não se encaixam plenamente nas categorias hegemônicas. No contexto da EJA, refere-se ao espaço ambíguo da escola, que pode tanto reproduzir exclusões quanto se constituir como território de resistência e transformação.

⁸ Referente à coexistência e ao reconhecimento de múltiplas epistemologias (formas de conhecer e produzir conhecimento), em oposição à monocultura epistêmica eurocêntrica. Valoriza conhecimentos indígenas, afrodiaspóricos, populares e outros historicamente subalternizados (Santos, 2019).

A matriz colonial de poder e a colonialidade da educação escolar

Em setembro de 2023, um veículo de produção jornalístico brasileiro, subsidiário de uma corporação britânica,⁹ compartilhou a seguinte manchete no Instagram: “Banco do Brasil é alvo de inquérito inédito sobre papel na escravidão. MPF¹⁰ pede reparação”. Trata-se de uma instituição fundada em 1808, durante o colonialismo brasileiro, que, segundo a matéria, atuou no tráfico de pessoas africanas e em outras medidas que fomentaram a escravidão nesse período. Nas centenas de interações entre as pessoas usuárias da rede social, com comentários favoráveis e desfavoráveis à notícia, encontram-se opiniões como: “Vai mudar em nada o passado”; “Falta do que fazer, temos coisas importantes para discutir na atualidade”; “A escravidão ocorreu há 145 anos atrás. A geração de hoje tem alguma culpa?”; “Meu Deus, daqui a pouco estamos ‘devolvendo’ o Brasil para os índios (sic) também”.

É significativo perceber como parte da população reage diante da possibilidade de se mobilizar por ações de reparação a favor das populações negras e indígenas brasileiras contemporâneas. Ações essas articuladas na contramão dos estados de subalternidade impostos a esses grupos sociais historicamente. Também é relevante considerar que o Brasil foi um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão, há apenas 135 anos. Além disso, no nosso país, a abolição não apenas ocorreu desacompanhada de políticas de reparação e emancipação das pessoas afrodiáspóricas e indígenas, como foi seguida de políticas ativas de exclusão: o Estado brasileiro promoveu a imigração europeia subsidiada e o projeto de branqueamento populacional, ao mesmo tempo que abandonou a população negra recém-liberta à própria sorte, sem acesso à terra, à educação ou a qualquer forma de inserção social digna (Schwarcz, 1993; Nascimento, 2016). Essa escolha política deliberada produziu e perpetuou as desigualdades raciais que estruturam a sociedade brasileira até hoje.

Embora esse exemplo pareça pontual, ele representa um imaginário que se perpetua em outros meios. O mesmo também ocorre no campo da educação, por exemplo, quando se discutem medidas reparadoras e ações afirmativas para o acesso e a

⁹ British Broadcasting Corporation (BBC).

¹⁰ Ministério Público Federal (MPF).

permanência dos coletivos que foram, historicamente, desumanizados e violentados pela colonização. Invariavelmente, diante da pauta sobre a necessidade de construir mecanismos de inclusão aos grupos historicamente invisibilizados e aliados de seus direitos à educação, formam-se grupos contestatórios, hegemonicamente brancos e conservadores, que interpretam a ampliação de acesso das “minorias” como uma perda de seus próprios acessos.

Posicionamentos como esses evidenciam o sucesso do sistema-mundo¹¹ moderno/colonial diante do estabelecimento de monoculturas que legitimam a manutenção da colonialidade do poder, do ser e do saber. Há, portanto, uma concepção compartilhada por parte da população segundo a qual a sociedade contemporânea estaria desvinculada da experiência colonial, como se as desigualdades sociais presentes fossem fruto de diferenças naturalmente hierarquizadas e pudessem ser superadas pela meritocracia. Esses posicionamentos demonstram a forma bem-estruturada com que a colonialidade, reforçada por muitas instituições reguladoras do Estado, se estabelece sobre as subjetividades. Nessa perspectiva, não haveria a necessidade de promover ações afirmativas e de reparação das violências que foram inauguradas na colonização, porque esse período ficou no passado e os problemas de agora são “outros”.

Segundo autores latino-americanos considerados decoloniais,¹² como Quijano (2005; 2007) e Mignolo (2005, 2007, 2020b), a ocorrência do final do período colonial (ou colonialismo, processo histórico de dominação política e econômica das potências europeias), a partir do fim do século XVIII, com os processos de independência ou descolonização de territórios nas Américas, não apagou ou encerrou a colonialidade.

11 Conceito desenvolvido por Immanuel Wallerstein e apropriado por autores decoloniais (Quijano, Grosfoguel) para designar a organização global do capitalismo moderno, estruturado pela divisão internacional do trabalho, hierarquias raciais e a dominação da centro-periferia. Na perspectiva decolonial, esse conceito é indissociável da colonialidade (Grosfoguel, 2008).

12 Decolonial (ou pensamento decolonial) é uma perspectiva teórica e política que busca dismantlar as estruturas da colonialidade (do poder, saber, ser, gênero) e construir alternativas epistêmicas, políticas e existenciais a partir das experiências e conhecimentos dos povos subalternizados. Emerge da América Latina com autores como Quijano, Mignolo, Walsh, entre outros (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Constitutiva da modernidade, ela continua se expressando hegemonicamente ao longo do tempo. Dessa forma, a colonialidade se manifesta como um padrão mundial de poder (Quijano, 2005) dos países localizados ao centro do “sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial” (Grosfoguel, 2005 *apud* Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13) sobre aqueles que se localizam nas periferias do mesmo sistema mundial, denominados “outros” pela Europa ocidental moderna/colonial.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) contribuem para a interpretação do conceito formulado por Quijano (1991):

“

Sua teoria da ‘colonialidade do poder’ busca integrar as múltiplas hierarquias de poder do capitalismo histórico como parte de um mesmo processo histórico-estrutural heterogêneo. No centro da ‘colonialidade do poder’, está o padrão de poder colonial que constitui a complexidade dos processos de acumulação capitalista articulados em uma *hierarquia racial/étnica global e suas classificações derivativas de superior/inferior, desenvolvimento/subdesenvolvimento, e povos civilizados/bárbaros*. Do mesmo modo, a noção de “colonialidade” vincula o processo de colonização das Américas e a constituição da economia-mundo capitalista como parte de um mesmo processo iniciado no século XVI. A construção da hierarquia racial/étnica global foi simultânea e contemporânea espaço-temporalmente com a constituição de uma divisão internacional do trabalho organizada em relações centro-periferia na escala mundial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 18–19, tradução e grifo nossos).

Segundo os autores, é evidente que a colonialidade constitutiva da modernidade ultrapassa a dominação de territórios, tornando-se uma matriz de poder pautada na dominação de corpos, mentes e subjetividades — que abrangem as capacidades do poder, do ser e do saber. As diversidades e diferenças preexistentes, onde hoje se denomina América Latina, transformaram-se em desigualdades a partir do universalismo próprio do projeto moderno-colonial. A imposição da língua espanhola e portuguesa, do cristianismo e da cultura europeia sobre os indígenas, os africanos e

seus descendentes na América constitui algumas das formas pelas quais se inauguram os violentos processos educativos na colônia brasileira.

Ramalho e Leite (2020) reconhecem que a educação escolar foi construída no interior dos mecanismos de poder coloniais, enraizados na formação do Brasil, após a invasão europeia. Conforme as autoras, desde o período colonial

“ as práticas educativas se orientaram pela busca da superação da condição de primitivismo em que os sujeitos feitos ‘outros’ estariam encerrados e, consequentemente, destinados ao objetivo de transformação à condição civilizada da qual desfrutava o colonizador (Ramalho; Leite, 2020, p. 8).

Assim, desde seu início, a escola serviu ao apagamento de epistemologias locais e à imposição dos conhecimentos originados no imaginário europeu ocidental sobre os povos subalternizados, cujos conhecimentos e culturas foram considerados inválidos e descartáveis ou, em muitos casos, foram apropriados e desvinculados de suas autorias. Essa dinâmica colonial se manteve na estrutura da educação oficial nacional, ao longo da história, mesmo após a “descolonização”, em virtude da colonialidade do poder e do saber que ainda se manifestam, por exemplo: na formação docente; nas tradições escolares; nas formas de avaliação dos estudantes; nos currículos orientadores da Educação Básica obrigatória; e na exclusão de determinados grupos sociais do direito à educação.

Após a constituição do Brasil República, segundo Ramalho e Leite (2020, p. 8), “a educação formal passou a ser sugerida como um dever no qual ‘sujeitos em estágios primitivos do desenvolvimento’ deveriam ser submetidos à promessa de serem transformados em ‘sujeitos de direitos’”. Nesse cenário, conforme argumentam, a escola é compreendida como “único, neutro e universal meio de redenção da sociedade” (Ramalho; Leite, 2020, p. 9). Isso explicita a aproximação entre a “educação escolar hegemônica e o projeto colonial” e endossa o que Ramalho (2019) nomeia de colonialidade da educação escolar, considerando que o sistema educacional hegemônico se constituiu “e ainda se constitui uma estratégia central na (re)produção do projeto Moderno/colonial de sociedade e, como consequência disso, do sistema-mundo capitalista” (Ramalho; Leite, 2020, p. 9).

O que Ramalho (2019) identifica como colonialidade da educação escolar permeia todos os níveis de ensino e modalidades da Educação Básica no país, de formas diversas e conforme as especificidades de cada contexto. É de se esperar que os efeitos da colonialidade da educação escolar sejam mais intensos à medida que o lugar de análise esteja composto, em maior parte, pelos “sujeitos” feitos “outros” da educação escolar (Ramalho; Leite, 2020, p. 10), ou seja, por aqueles que estão histórica e continuamente colocados às margens das políticas públicas e das ações educativas, ao passo que têm seus conhecimentos e culturas constantemente questionados e inferiorizados, como ocorre com as/os estudantes da EJA, da Educação Especial, da Educação Indígena, quilombola e do campo, bem como as/os educandas/os de escolas públicas localizadas em territórios condicionados a situações de maior pobreza.

Origens da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil

Ao revisitar as origens da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, é necessário reconhecer que seus sentidos não estão apenas nos marcos legais ou nas políticas públicas que a mencionam, mas também nas práticas cotidianas, nos materiais pedagógicos e, sobretudo, nos sujeitos que a vivenciaram e nas camadas de exclusão e resistência que a constituem historicamente. Embora experiências educativas voltadas às pessoas adultas existam no Brasil desde o período colonial, marcadas pela catequese jesuítica, pelas oficinas de ofícios e por uma evidente hierarquização entre conhecimentos letrados e manuais, é necessário cautela ao estabelecer continuidades diretas entre esses processos e a EJA contemporânea. Conforme Silva (2013), podemos considerar três momentos históricos:



O primeiro, no período pré-republicano — Colônia e Império — onde não houve ações de preocupação com o público jovem e adulto. (...) No segundo — da República aos anos de 1960 — aparecem as primeiras preocupações com o ser/fazer em EJA. No terceiro, o qual chamamos de republicano recente — dos anos 60 aos dias atuais — há grande esforço de reconhecimento da EJA (Silva, 2013, p. 278).

O que nos interessa destacar, à luz das teorias anticoloniais, é que as raízes da marginalização histórica dos sujeitos da EJA remontam aos processos coloniais de racialização, subalternização e hierarquização de conhecimentos. A distinção entre conhecimentos manuais e letrados, hierarquizando o primeiro como menor ou inferior, não se deu de forma neutra: foi constituída dentro de uma lógica colonial que subordinava corpos racializados e empobrecidos a determinadas funções sociais e formas de conhecimento. Essa lógica perdura, de modo reconfigurado, até os dias de hoje, especialmente na forma como determinados conhecimentos ainda são invisibilizados ou desqualificados na escola.

Ao compreender esse processo histórico, torna-se possível identificar as raízes da marginalização de muitos sujeitos da EJA: pessoas cujas trajetórias foram atravessadas por essa lógica excludente, que as afastou da educação formal ao mesmo tempo que as inseriu precocemente no mundo do trabalho. A desvalorização do ofício como saber contribuiu para a negação de suas experiências como fontes legítimas de conhecimento.

É apenas a partir da segunda metade do século XX que a EJA passa a ser reconhecida como um campo específico de políticas públicas e reflexão pedagógica. Na década de 1960, os movimentos de Educação Popular, especialmente a experiência de Paulo Freire em Angicos (1963) e o Programa Nacional de Alfabetização (1964), marcam um momento de efervescência político-pedagógica interrompido pela Ditadura Militar, que instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Com a redemocratização, a Constituição de 1988 reconhece a EJA como direito, consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2000. Ademais, os governos Lula e Dilma (2003–2016) criaram programas como: Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); Programação Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); além da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). No entanto, os governos Temer e Bolsonaro (2016–2022) promoveram um desmonte sistemático dessas políticas, com cortes orçamentários e extinção da Secadi. Em 2023, a Secadi foi recriada no terceiro mandato do governo Lula, sinalizando uma retomada do compromisso com a Educação de Jovens e Adultos.

Ao reconhecer as heranças coloniais da EJA, buscamos situar os questionamentos que orientam esta obra: em que medida processos educativos excludentes, originados há centenas de anos, definem aspectos da EJA contemporânea? Quais corpos continuam ausentes do direito à escolarização no nosso país e, quando presentes, interrogam a forma tradicional de se educar? Que ações e movimentos anticoloniais na educação foram mobilizados pelas lutas e resistências das camadas populares subalternizadas pela colonialidade? Segundo Arroyo (2003),

“

A análise das relações entre educação, trabalho e exclusão social nos leva a um permanente olhar em duas direções que terminam se encontrando. De um lado, estarmos atentos às contraditórias transformações que precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos: olhar os brutais processos de desumanização a que são submetidos. De outro lado, estarmos atentos às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos: olhar os processos de humanização que se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação (Arroyo, 2003, p. 29).

No âmbito desta pesquisa, concordamos com Núñez (2022, p. 10) quando considera que, para reparar, é preciso nomear. Se reconhecemos que a colonização e suas violências decorrentes constituem uma raiz da EJA, buscamos vislumbrar o outro lado, este em que Arroyo (2003) localiza as mobilizações de lutas por emancipação, ou seja, as possíveis contestações à colonialidade da educação, com foco na experiência escolar de jovens, adultos e idosos.

A EJA nos limites da diferença colonial

Diante desse panorama histórico e estrutural, consideramos pertinente interpretar a EJA como demanda produzida pela colonialidade da educação escolar, ou seja, uma modalidade que se faz necessária por um sistema de exclusões, subalternizações e epistemicídios seculares. Para ilustrar a colonialidade constitutiva da EJA, analisemos como exemplo as intersecções entre as taxas de analfabetismo no Brasil e as desigualdades sociais de raça, classe, gênero, idade e território. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) sobre a Educação realizada

em 2022, entre as pessoas com 15 anos de idade ou mais, 9,6 milhões não eram alfabetizadas, o que equivale a 5,6% da população brasileira.

Ressalta-se que, “no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos” (IBGE, 2023). Assim, no mesmo ano, o número de analfabetos com 60 anos ou mais era de 5,2 milhões, sendo uma taxa de 16% dentro desse grupo etário no país. Na relação entre mulheres e homens com 60 anos ou mais, a taxa de mulheres (16,3%) foi superior à dos homens (15,7%). Em relação às regiões do país, os maiores índices de analfabetismo estavam concentrados no Nordeste e no Norte.

No entanto, dos resultados obtidos em 2022, a maior discrepância é observada quando se considera o viés da cor/raça: 3,4% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto a porcentagem para pessoas pretas ou pardas foi de 7,4%. Na população mais velha, a partir dos 60 anos de idade, a taxa de analfabetismo de pessoas brancas foi de 9,3% e, entre pessoas pretas ou pardas, 23,3%. O histórico da PNAD Contínua confirma essa constante ao longo do tempo: desde 2016,¹³ primeiro ano de aplicação da Pesquisa, a população analfabeta de pessoas brancas a partir dos 15 anos de idade é significativamente menor do que a população negra, composta por pessoas pretas e pardas.

A alfabetização representa um dos marcadores do início da trajetória na educação escolar; sua consolidação também é garantida, inclusive, por meio da continuidade de oferta dos estudos e das condições de permanência na Educação Básica para qualquer pessoa. Como alerta Silva (2017, p. 27), “sem o início na alfabetização, não há como se pleitear a continuidade”. Consequentemente, a PNAD de 2022 também confirma que, em relação à conclusão do ciclo básico educacional, há uma evidente desigualdade entre pessoas de cor branca e pessoas pretas ou pardas (60,7% e 47%, respectivamente). Sobre o número médio de anos de estudo, novamente há uma diferença significativa: 10,8 anos de estudo para as pessoas brancas e 9,1 anos para as pessoas pretas ou pardas.

¹³ Em função da pandemia de covid-19, não foram divulgados dados específicos sobre a Educação anual em 2020 e 2021 (IBGE, 2023). Portanto, consideramos o histórico dos anos 2016, 2017, 2018, 2019 e 2022, conforme a divulgação feita pelo Instituto.

Esses números nos dão pistas sobre os perfis das/os estudantes jovens, adultas/os e idosas/os que possuem direito à EJA no Brasil contemporâneo. Contudo, mais do que isso, essas porcentagens expõem quais grupos de pessoas são feitos “outros” da educação escolar nesse país,¹⁴ os que historicamente ocupam as margens do direito à educação. Se há limites nos alcances da escola, quais grupos de pessoas se encontram nas bordas, nas fronteiras do poder, do ser e do saber?

Di Pierro (2008), com uma equipe extensa de colaboradores dos 20 países da América Latina, reuniu notas em um artigo para analisar a situação da Educação de Jovens e Adultos no continente. Seu objetivo foi “recuperar a trajetória recente e traçar uma cartografia da EJA¹⁵ na região, analisando as políticas e os programas de governo e da sociedade civil neste início do terceiro milênio” (Di Pierro, 2008, p. 368). Embora a autora faça ressalvas acerca da grande diversidade apresentada entre os países latino-americanos, é possível perceber que alguns aspectos da educação de adultos se manifestam de maneiras próximas ao longo desse extenso território, que possui a colonização (e a colonialidade) em comum como parte constitutiva de sua história.

Em sua cartografia, Di Pierro (2008) não considerou em seu argumento a colonialidade como elemento central dessa formação, tampouco aprofundou uma análise interseccional quando mencionou os avanços percebidos para a categoria universal “mulheres”, embora reconheça, sem aprofundamentos, a presença da diversidade étnico-racial entre os sujeitos de direito à EJA. Apesar disso, o artigo apresenta um volume de informações e interpretações relevantes para compreender

¹⁴ Faz-se importante destacar que a PNAD Contínua não contempla as especificidades das etnias indígenas brasileiras que, segundo o Censo Demográfico de 2010, possui uma taxa de analfabetismo superior que a população não indígena, ultrapassando 30% entre as pessoas que viviam em Terras Indígenas (IBGE, 2011).

¹⁵ Em seu texto, a pesquisadora optou pela sigla EPJA para se referir à Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Esta sigla é utilizada em larga escala nos países latino-americanos, mas também podem ser encontrados os nomes Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), Educação de Adultos (EDA) e Educação de Jovens e Adultos (EDJA ou EJA, como é mais comum no Brasil), conforme apresentado por Rodriguez (2009, p. 327). No entanto, optamos por usar a sigla EJA, que já estava sendo utilizada no texto, para manter uma coesão.

aspectos da EJA em larga escala, dentro dos seguintes eixos que orientaram a pesquisa:

“

a construção do direito à educação de jovens e adultos, sua articulação com o mundo do trabalho e da geração de renda, a formação de seus educadores, a consideração da diversidade sociocultural dos beneficiários, sua contribuição para a redução da pobreza e para o desenvolvimento sustentável (Di Pierro, 2008, p. 368).

No início do terceiro milênio, a EJA foi convocada a cumprir funções sociais que extrapolam a simples alfabetização, assumindo um papel estratégico no enfrentamento de desigualdades históricas. A autora aponta quatro dessas funções, sendo a primeira delas ligada à acolhida de migrantes rurais, muitos dos quais de origem indígena e com línguas maternas distintas da oficial. Para esses sujeitos, a escola deveria funcionar como espaço de reconstrução de vínculos, em que fosse possível

“

reavaliar os conhecimentos e modos de vida, redefinir sua identidade sociocultural, aprender comportamentos e adquirir os códigos culturais para inserir-se na sociedade urbana letrada, transpondo os preconceitos que lhes restringem a fruição dos direitos que os marginalizam no acesso ao mercado de trabalho e às instituições sociais e políticas (Di Pierro, 2008, p. 370).

Essa formulação explicita o papel de mediação cultural que a EJA pode assumir diante dos efeitos da migração, da descontinuidade escolar e das violências epistêmicas. No entanto, ao mesmo tempo que sinaliza uma função reparadora, ela também nos convida a questionar: em que medida a escola reconhece, de fato, os conhecimentos que esses sujeitos carregam? Até que ponto essa inserção na sociedade urbana letrada se dá sem reiterar lógicas de assimilação e apagamento de identidades?

A crítica se torna ainda mais contundente quando lembramos que essa função atribuída à EJA, de integrar sujeitos “outros” aos códigos da cultura dominante, ecoa processos históricos de violência simbólica. No período colonial, os chamados “processos educativos” — levados a cabo pelos jesuítas — tinham como objetivo

domesticar indígenas adultos, catequizá-los e alfabetizá-los compulsoriamente em línguas europeias, como forma de salvar seus corpos e anular suas cosmologias. Esse processo, como destaca Maldonado-Torres (2007), é exemplar da colonialidade do ser, do saber e do poder, e guarda similaridades com certas práticas escolares ainda vigentes.

Assim, a herança colonial da educação brasileira se manifesta também na EJA, que permanece marcada por práticas que ora excluem, ora assimilam sujeitos historicamente subalternizados. Nesse sentido, é coerente retomar a afirmação de Di Pierro (2008, p. 373): “a categoria que melhor define os sujeitos da EJA (...) é a da exclusão”.

Nos países da América Latina, a EJA tem sido historicamente direcionada a um público específico, marcado por vulnerabilidades que se entrelaçam à classe, à raça e à condição territorial. A autora observa que, ao traçar o perfil dos participantes da EJA na região, desenha-se um retrato relativamente homogêneo: trata-se de “um sujeito social prioritário relativamente homogêneo, constituído pelos setores populares empobrecidos que habitam assentamentos urbanos precários e sobrevivem de trabalhos pouco qualificados da economia informal” (Di Pierro, 2008, p. 374).

No Brasil, esse sujeito social está predominantemente localizado entre os grupos étnico-raciais compostos por sujeitos afrodiaspóricos, indígenas e seus descendentes. São os sujeitos mantidos como “outros” pela colonialidade do poder, que têm a inferiorização naturalizada conforme seu pertencimento racial e se encontram na diferença colonial (Mignolo, 2020a; 2020b), pois têm suas identidades transformadas em classificações epistêmicas com o objetivo da subalternização.

No entanto, é imprescindível destacar, conforme Rosa e Silva (2019), que o histórico colonial delineado na educação de jovens, adultos e idosos faz emergir uma segunda face igualmente característica dessa modalidade da educação: a da resistência.

“

É neste contexto que se situa a educação de adultos na América Latina. Ocupando, historicamente, um espaço de resistência ao modelo tradicional de educação. A educação de adultos é a educação daqueles que foram historicamente excluídos, daqueles cujos direitos já foram negados. É a educação daqueles que, além de serem discriminados por seu sexo, sua raça e/ou sua condição social, são discriminados por serem adultos analfabetos. São acusados de sofrerem de um mal que precisa ser “erradicado”. Quase que uma atualização do processo colonizador que mantém vigentes e funcionando os padrões que orientaram a dominação e exploração das riquezas do continente americano desde a chegada dos primeiros europeus por estas terras (Rosa; Silva, 2019, p. 220).

De forma ambígua, por vezes contraditória, a escola pode ser compreendida tanto como um dos agentes históricos da exclusão de pessoas jovens, adultas e idosas do direito à educação, quanto como um espaço ao qual esses sujeitos continuamente lutam para ter acesso, especialmente por meio da EJA. Essa disputa revela um paradoxo importante: ao mesmo tempo que a instituição escolar tem servido para reproduzir desigualdades e silenciar conhecimentos, ela também é reivindicada como lugar de reconhecimento, de afirmação da existência e de conquista de direitos. Como destacam Ramalho e Alvarez Leite (2020), ocupar esse espaço historicamente negado é uma estratégia legítima e necessária: trata-se de um gesto político que busca maior dignidade em uma sociedade profundamente “escolocêntrica”, ou seja, uma sociedade que ainda concebe a escolarização como medida de valor e pertencimento social.

Reconhecer a EJA como um segmento da Educação Básica que opera na diferença colonial faz emergir sua potência na ação e no pensamento decolonial. Estar na zona de fronteira em que se dão os encontros entre conhecimentos eurocêtricos e os conhecimentos “outros”, por exemplo, revela-se um dos fatores que permitem contestar a colonialidade. Conforme Castro-Gómez e Grosfoguel (2007),

“

a questão aqui é colocar a diferença colonial no centro do processo de produção do conhecimento (Mignolo, 2000). A ‘outredade epistêmica’ de que falamos não deve ser entendida como uma exterioridade absoluta que irrompe, mas sim como aquela que se situa na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento intersticiais, ‘híbridas’, mas não no sentido tradicional de

sincretismo ou ‘mestizaje’, (...) mas no sentido de ‘*cumplicidade subversiva*’ com o sistema (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 20, tradução e grifo nossos).

De fato, muitos dos avanços que marcaram a trajetória da EJA no Brasil foram conquistados por meio de alianças insurgentes entre sujeitos historicamente marginalizados e forças coletivas organizadas. O fortalecimento de políticas públicas voltadas à EJA, ainda que marcado por tensões, tem sido fruto de uma longa história de resistência, forjada na educação popular, nos movimentos sociais e nas articulações civis. Como observam Rosa e Silva (2019), essa trajetória na América Latina se constitui como um movimento híbrido, atravessado tanto por forças de colonialidade quanto por impulsos de(s)coloniais. As políticas da EJA, afirmam os autores, se configuram como um entrelaçamento de tensões, em que medidas conservadoras e libertadoras se sobrepõem e disputam sentidos no interior de um mesmo processo histórico. Esse hibridismo revela não apenas a complexidade da construção dessas políticas, mas também sua potência como campo de disputa simbólica, social e epistêmica.

No entanto, a conquista de avanços históricos não garante, por si só, sua efetividade nem sua permanência. Muitos dos desafios que ainda atravessam a EJA têm raízes profundas na colonialidade do poder e na produção da diferença colonial. Entre eles, destacamos: o predomínio de um paradigma compensatório, que associa a modalidade a cursos de aceleração ou de “recuperação do atraso escolar”, em contraste com a perspectiva da Educação ao Longo da Vida como direito humano; a formação insuficiente, ou muitas vezes inadequada, de educadores para atuar com os sujeitos da EJA; a ausência de currículos específicos e sensíveis às singularidades dessa modalidade; e, por fim, a persistente dificuldade em reconhecer e dialogar com os conhecimentos, trajetórias e culturas que os estudantes trazem consigo para o contexto escolar.

Silva, Souza e Barbosa (2021) evidenciam que muitos dos desafios enfrentados atualmente pela EJA não são novos. Pelo contrário, carregam marcas históricas profundas que se agravaram no cenário pós-pandemia. Em uma análise documental, os autores constroem uma reflexão crítica sobre os avanços e retrocessos observados ao longo das duas décadas que se seguiram à publicação do Parecer CNE/CEB

nº 11/2000. Esse documento, considerado um marco na luta pelo reconhecimento das especificidades da EJA, permanece até hoje como a principal referência nacional a estabelecer Diretrizes Curriculares para a modalidade.

Os autores analisam como, ao longo das últimas duas décadas, as ações e políticas públicas voltadas à EJA oscilaram entre avanços e omissões. Essas políticas refletem, em grande medida, o modo como o Estado reconhece — ou se recusa a reconhecer — a EJA como uma modalidade educacional legítima, que demanda ações coletivas e estruturantes. Trata-se, em última instância, de reparar uma dívida histórica com sujeitos que, em diferentes momentos, tiveram o direito à escolarização negado ou interrompido. Em suas palavras:

“

se o direito à educação de jovens, adultos e idosos conquistou relativo avanço nas legislações e documentos oficiais nas últimas décadas, na materialidade histórica impera o hiato entre o prescrito e o executado, já que os avanços contidos na letra da lei não se fizeram acompanhar por práticas e projetos político-pedagógicos fundamentados nos saberes, expectativas e no modo em que os sujeitos produzem a existência (Silva; Souza; Barbosa, 2021, p. 90).

Ainda que os autores apontem limites em todos os governos, desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000, é importante reconhecer que já no segundo mandato de Dilma Rousseff (2015–2016) se iniciou um processo de fragilização de instâncias fundamentais para a EJA e para os sujeitos que a compõem. Em outubro de 2015, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) sofreu rebaixamento institucional ao ser fundida com outras secretarias, perdendo parte de sua autonomia e orçamento. No mesmo período, a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), criada em 2003 com status de magistério, também foi rebaixada e integrada ao “Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos” (Gadotti, 2014). No entanto, é a partir do governo Michel Temer (2016–2018) que se identifica a intensificação e o aprofundamento desse desmonte, movimento que se agravou durante o governo Jair Bolsonaro (2019–2022). Entre os impactos mais significativos, destacam-se os cortes drásticos de investimento — a verba para a EJA, que ultrapassou R\$ 1 bilhão

em 2013, foi reduzida para R\$ 68 milhões em 2018 e para apenas R\$ 7 milhões em 2021 – e o encerramento de programas como o ProJovem Urbano, o Pronera e o Brasil Alfabetizado (Silva; Souza; Barbosa, 2021). A Secadi foi completamente extinta em 2019 (Lei nº 13.844/2019), assim como a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), ambas recriadas somente em 2023 com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência.

Considerando que a maioria das pessoas com direito à EJA no Brasil é composta por sujeitos negros e empobrecidos, os recentes processos de desmonte e precarização dessa modalidade revelam a persistência da colonialidade articulada ao projeto neoliberal capitalista. Esse arranjo contemporâneo reforça a lógica de subalternização daqueles que foram historicamente definidos como “outros”, perpetuando os apagamentos epistêmicos e sociais que marcam a experiência de quem vive sob a diferença colonial. Assim, as desigualdades enfrentadas por esses grupos não apenas se mantêm, como também são naturalizadas, moldando subjetividades e expectativas sociais que continuam a lhes negar o pleno exercício de seus direitos.

A questão dos conhecimentos e as retomadas epistêmicas

Entre pessoas adultas e idosas em escolarização, há uma narrativa de si que se repete com frequência ao longo de suas trajetórias escolares: “eu não sei de nada” ou “eu não sabia de nada até chegar aqui”. Essa percepção de si, marcada pela desvalorização dos próprios conhecimentos, tem sido amplamente documentada em pesquisas sobre a EJA que foram desenvolvidas no contexto do Centro Pedagógico da UFMG. Estudos como os de Bastos (2011; 2017), Lima (2016), Oliveira (2011), Cunha (2009) e Coura (2007) evidenciam a recorrência de depoimentos nos quais estudantes adultas/os expressam sentimentos de inadequação e desvalorização de seus conhecimentos.

Esses pesquisadores, egressos dos Projetos de Educação Fundamental 1 e 2 de Jovens e Adultos da UFMG,¹⁶ atuaram como educadoras e educadores nesses projetos e, a partir dessa experiência, desenvolveram suas propostas de pesquisa. Buscamos,

¹⁶ Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º segmento (PROEF-1) e Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento (PROEF-2).

no entanto, aprofundar essa discussão, situando esse sentimento de si a partir de uma leitura decolonial, compreendendo-o não apenas como resultado de trajetórias escolares interrompidas, mas como efeito da colonialidade do ser e do saber que operam sobre corpos racializados e subalternizados que se encontram na EJA.

Durante os anos em que atuei como professora em formação inicial nessa modalidade, e ao longo desta pesquisa, escutei inúmeras vezes variações dessas frases, ditas por estudantes adultas/os e idosas/os ao se referirem a si mesmos como sujeitos sem conhecimentos legítimos. Esse reconhecimento, muitas vezes carregado de vergonha ou timidez, revela como a experiência escolar é atravessada por marcas profundas de desvalorização do conhecimento que se constrói fora da escola.

Como discutimos ao longo deste capítulo, o lugar de enunciação ocupado por alguém dentro da matriz de poder colonial se torna critério para validar ou desqualificar seus conhecimentos. Ser uma pessoa adulta ou idosa que viveu grande parte da vida em condição de analfabetismo, ou que só conseguiu retornar à escola na maturidade, costuma implicar a experiência recorrente de invisibilização de seus conhecimentos e fazeres. Como veremos nos relatos que compõem o capítulo seguinte, essas vivências são marcadas por ausências impostas. Não pela falta de conhecimento em si, mas pela negação institucional e social do valor dos conhecimentos que se produzem fora da escola.

No imaginário moderno/colonial, a intelectualidade é frequentemente associada à educação escolar, como se apenas a escola básica e a universidade fossem territórios legítimos para a produção de conhecimento. Mesmo entre os que acessam esses espaços nos chamados “tempos regulares”, há barreiras bem-definidas sobre quem pode ocupar o lugar de autor e produtor do conhecimento e quem permanece como o “outro”, aquele cuja experiência é absorvida, descontextualizada e reinterpretada por epistemologias brancas, ocidentais e coloniais. Pessoas negras, indígenas e quilombolas, historicamente excluídas do Ensino Superior no Brasil, ingressaram na academia não como produtoras, mas como objetos de análise. Como afirma Arroyo (2014), a negação do lugar de conhecimento está diretamente ligada à negação dos lugares de existência:

“

A negação do direito a lugares de conhecimento está relacionada à negação de lugares de existência, de seu reconhecimento como humanos, como produtores de verdades, de conhecimentos. Consequentemente, na medida em que os relegados à inexistência se afirmam existentes, resistentes a ser pensados do outro lado da linha, dão centralidade política a lutar por espaços de existência, pelas instituições de conhecimento (Arroyo, 2014, p. 215).

A possibilidade de criação de novas lógicas e sentidos, forjados a partir das experiências de quem habita os limites da diferença colonial, é uma aposta fundamental para se pensar uma educação verdadeiramente libertadora. É justamente nas bordas, nos deslocamentos e nos conflitos que se marca a existência dos sujeitos subalternizados que emergem outras formas de pensar, sentir e agir no mundo. Como destaca Mignolo (2020a; 2020b), esse movimento implica localizar o pensamento a partir da diferença colonial, abrindo caminho para o que ele chama de “pensamento de fronteira”, uma lógica que confronta a universalidade eurocentrada e propõe, em seu lugar, uma geopolítica do conhecimento comprometida com a “diversalidade” como projeto universal.

Criar condições para a “diversalidade como projeto universal” por meio do reconhecimento de outras lógicas seria, em síntese, de(s)colonizar. Isso exige compreender o conhecimento eurocêntrico, naturalizado como hegemônico e universal pela constituição da modernidade/colonialidade, como um conhecimento regional, construído em meio à diversidade de conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, estabelecemos condições de coexistência entre os conhecimentos contra uma hierarquia de poderes. Esse reposicionamento se aproxima da ideia da interculturalidade crítica defendida por Walsh (2007), que compreende esse processo não apenas como uma relação entre culturas, mas como a construção ativa de alternativas epistêmicas e políticas. Como ela afirma:

“

Mais do que a simples ideia de inter-relação (...), a interculturalidade indica e significa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e uma sociedade outra; outro modo de pensamento relacionado com e contra a modernidade/colonialidade, e outro paradigma que é pensado através da práxis política (Walsh, 2007, p. 57).

A interculturalidade crítica, conforme apresentada por Walsh (2007), nasce do movimento indígena equatoriano e é, por isso, uma formulação “outra”. Trata-se de uma elaboração conceitual que não emerge das instituições acadêmicas tradicionais, mas sim de um movimento étnico-social que “reflete um pensamento que não se baseia em heranças coloniais eurocêntricas ou perspectivas de modernidade (...) e não se origina nos centros geopolíticos de produção de conhecimento acadêmico, ou seja, o Norte global” (Walsh, 2007, p. 47-48, tradução nossa). Portanto, é uma proposta situada na diferença colonial, que busca “transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado” (Walsh, 2007, p. 51, tradução nossa).

Para promover fendas nessa estrutura histórica que favorece a geopolítica do conhecimento, a interculturalidade crítica se apresenta como um caminho potente, justamente por “afirmar a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade” (Candau, 2020, p. 681). Nesse sentido, ela também permite desvelar as formas sutis, e persistentes, pelas quais a colonialidade permeia o cotidiano e se inscreve nos processos educativos, especialmente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

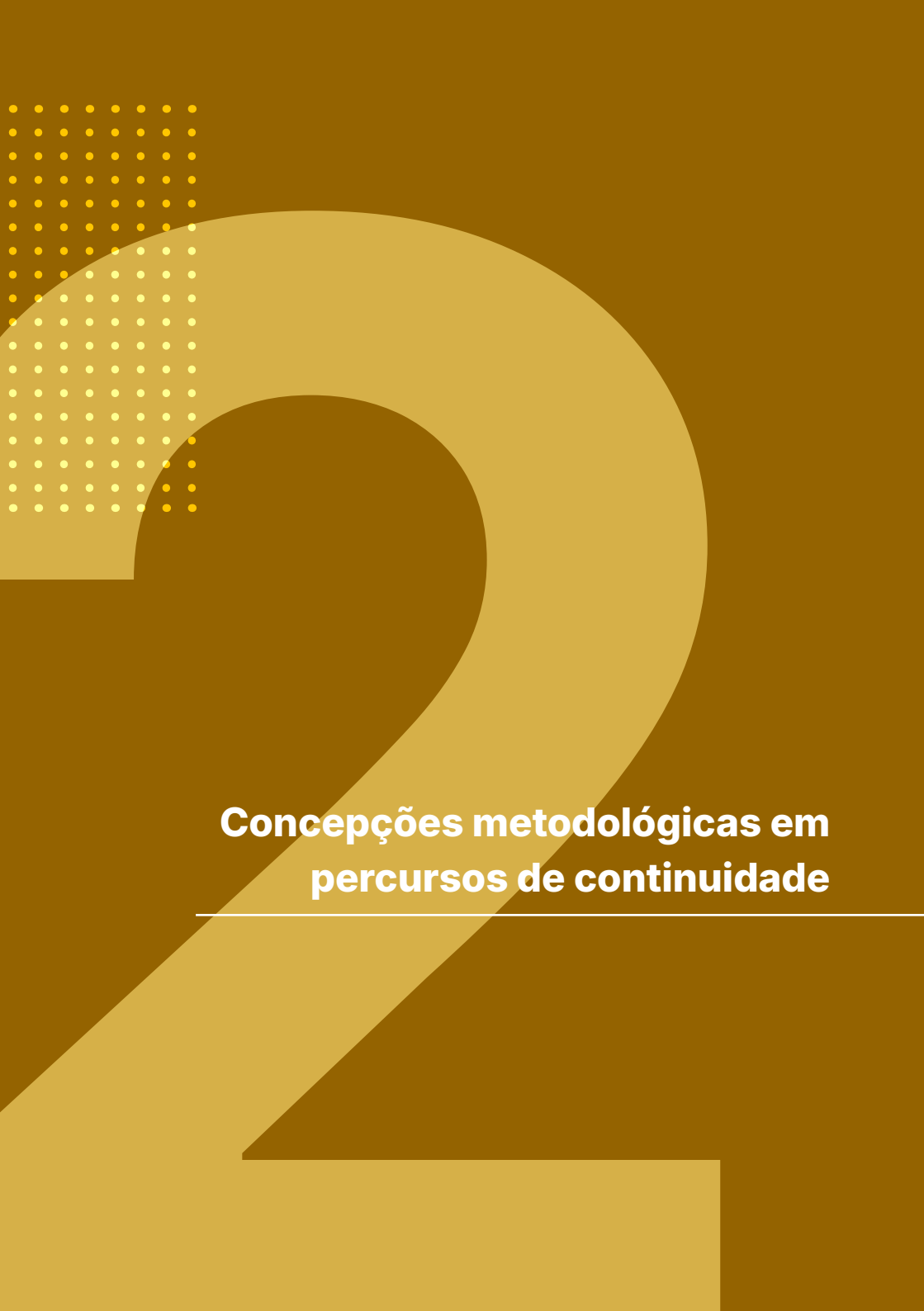
O reconhecimento positivo das múltiplas identidades e das diversas formas de produzir conhecimento, tanto dentro quanto fora da escola, aponta um caminho possível para que a EJA se afirme como uma prática decolonial situada na diferença colonial. Como veremos nas narrativas das/os participantes desta pesquisa, os grupos historicamente considerados “outros” revelam suas potências justamente nas formas de resistência que constroem no cotidiano. Ciente da força que emana desses lugares de exterioridade, Mignolo (2007) nos lembra: “a força e a energia do pensamento decolonial sempre esteve ‘lá’, na exterioridade, no que foi negado pelo pensamento imperial/colonial”.

Por fim, entendemos que uma pesquisa fundamentada em teorias de contestação à colonialidade precisa ir além da denúncia dos limites impostos por esse dispositivo de poder. É necessário aproximar o discurso acadêmico de pensamentos alternativos

e de ações coletivas concretas, capazes de anunciar fissuras nas lógicas da colonialidade do poder, do saber, do ser, do gênero e da natureza, também no campo da educação.

Nesse sentido, destacamos experiências que, no contexto desta pesquisa, interpretamos como retomadas epistêmicas, justamente por se construírem com base em referenciais “outros” e promoverem a descentralização da ciência moderna/ocidental como único conhecimento legítimo. Um exemplo expressivo é a educação escolar indígena: em que muitas escolas contam com educadores que são lideranças locais, escolhidas pela própria comunidade; os currículos dialogam com a cultura e o território da aldeia; e o calendário escolar é definido a partir dos tempos de vida e das manifestações culturais da coletividade (Ramalho, 2019, p. 195). Também destacamos práticas da educação quilombola, da educação do campo e, em especial, a Escola Afro-brasileira Maria Felipa, localizada em Salvador (Bahia) e voltada para a Educação Infantil, idealizada por duas mulheres negras brasileiras que buscavam construir uma proposta pedagógica ancorada em epistemologias afro-brasileiras, narrativas da ancestralidade e afirmação cultural desde a infância.

Com esta discussão e com os relatos que serão apresentados a seguir, esperamos contribuir para a construção de caminhos outros para a EJA, que reconheçam a riqueza dos conhecimentos produzidos fora da escola, mas que a permeiam. Em um tempo marcado por exclusões e silenciamentos, torna-se urgente fortalecer a EJA como um espaço capaz de acolher esses conhecimentos, reconhecê-los em sua legitimidade e integrá-los ao processo formativo de modo afirmativo. Portanto, que os encontros entre os conhecimentos da vida e os da escola deixem de ser marcados por fronteiras rígidas e passem a abrir possibilidades para uma educação verdadeiramente emancipadora.



Concepções metodológicas em percursos de continuidade

2

Nesta pesquisa, o processo de aproximação com o campo e os sujeitos foi, na verdade, uma afetiva retomada de contatos. Conforme apresentado anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida como uma (con)sequência da formação docente no PROEF-2,¹ em que atuei como professora, na graduação, por dois anos.² Em 2021, voltei à Universidade em que me licenciiei no campo da Educação para, em posição de pesquisadora, olhar para as experiências de estudantes em uma ação extensionista de EJA, na qual também me formei educadora. Nesse sentido, considero que a minha vivência como egressa desse Programa³ também constitui as perspectivas e olhares que apresentarei a seguir, na caracterização do campo da pesquisa e do grupo de colaboradores/as.

Por estar inserida na cultura hegemônica da universidade ocidental, ainda que também estivesse questionando-a, em muitos momentos senti um conflito sobre ocupar o lugar simultâneo de pesquisadora e de pessoa que possuía um vínculo

1 Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento (PROEF-2).

2 Durante os anos letivos de 2018 e 2019.

3 Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG, que contempla os projetos extensionistas de educação para jovens, adultos e idosos do Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) ao Ensino Médio – PROEF-1, PROEF-2 e PROEMJA, respectivamente.

anterior e afetivo com o lugar e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso porque, além do retorno à EJA do Centro Pedagógico da UFMG, escolhi convidar para participar deste projeto um grupo de estudantes que compunham as turmas nas quais lecionei em 2019.⁴ Essa escolha foi movida por dois motivos, os quais listamos a seguir.

Em primeiro lugar, porque já antecipávamos que, por função do curto tempo do mestrado e pela necessidade de negociar dias e turnos letivos para o desenvolvimento das oficinas,⁵ não teríamos o tempo necessário para construir um ambiente confortável, em que estudantes se sentissem confiantes para compartilhar sobre suas relações com a escola, suas histórias de vida e saberes com uma pesquisadora desconhecida. Assim, para que as oficinas fossem relevantes para todas as pessoas e para que as/os estudantes pudessem acessar lugares significativos em suas narrativas, seria importante termos algum tipo de relação já estabelecida, uma vez que o tempo de contato com a turma para o desenvolvimento das oficinas era previamente limitado.

Em segundo lugar, porque pretendíamos provocar reflexões e diálogos sobre o encontro de conhecimentos entre a experiência vivida pelas/os estudantes antes e após a volta à Educação Básica. Nesse sentido, consideramos que seria pertinente convidar estudantes que estivessem finalizando o percurso escolar, tendo supostamente vivido mais tempo de escola na modalidade da EJA. Após uma análise inicial, constatamos que as turmas formandas do PROEMJA em 2022 contavam com oito estudantes que estudaram no PROEF-2, nas salas em que lecionei em 2019. Então, consideramos que esses seriam os sujeitos ideais para colaborar para a pesquisa, pois atendiam aos dois critérios iniciais: eram as pessoas com mais tempo de EJA no

4 Nos dois anos de atuação no PROEF-2, fui professora (em formação inicial) nas turmas concluintes do Ensino Fundamental, ou seja, as que estavam prestes a se formar nesse nível da Educação Básica. Assim, em 2022, quando regressaria à escola para desenvolver o campo da pesquisa, as/os formandas/os de 2019 que continuaram a escolarização no Centro Pedagógico da UFMG estariam no 3º ano do Ensino Médio (PROEMJA).

5 Fazemos referência à negociação de datas com as pessoas responsáveis pelo calendário letivo da turma que participaria da pesquisa, ou seja, a coordenadora da equipe e os professores/licenciandos em formação inicial.

CP naquele momento e constituíam um grupo com o qual eu já havia estabelecido algum nível de conhecimento, proximidade e um bom relacionamento.

Durante a minha atuação no PROEF-2, construímos uma relação recíproca de afetos. Nos dois anos seguintes, em 2020 e 2021, esses estudantes vivenciaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido à pandemia de SARS-CoV-2 (covid-19). Logo, o momento em que nos reencontramos era também um período de reencontro da turma entre si e com o espaço escolar. Somados, esses fatores me causaram o persistente receio de não ser capaz de “produzir conhecimento científico e acadêmico”, por estar em um contexto de tamanha proximidade e emoção.⁶ No entanto, após as reuniões de orientação e dos encontros em que as colaboradoras compartilharam suas narrativas, afetos, sensibilidades e percepções, compreendi que aquilo que eu temia ser uma vulnerabilidade da pesquisa era o seu lugar de origem e, portanto, a sua potência.

Assim, por termos estabelecido uma relação de cuidado e confiança desde a minha participação como professora no Projeto, pudemos acessar lugares que considero sensíveis e importantes nas Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si. Essas oficinas, que serão detalhadamente contextualizadas neste capítulo, constituem o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, compreendo que esta pesquisa, fruto de uma ação extensionista universitária, também resulta de um desobediente movimento de *corazonar* no ambiente acadêmico, em consonância com a elaboração de Arias (2010a):

“

Se um centro hegemônico de dominação sempre foi a razão, é necessário começar a considerar a dimensão política insurgente que as afetividades tiveram na luta pelos horizontes de existência dos povos submetidos à colonialidade.

E – se uma característica desta colonialidade do saber presente na academia é

⁶ Em uma narrativa escrita desenvolvida após o segundo dia de oficina, a estudante Maria registrou: “Hoje eu só tenho a agradecer por estar viva, por ter passado por essa pandemia e todos da minha família estarem bem, graças a Deus” (Maria, 2022). Ressaltamos o trecho para registrar nesta obra, ainda que uma nota, a profunda emoção de sobrevivência compartilhada por aqueles que vivenciaram os anos de pandemia. Essa nota, em tom pessoal, pretende registrar a intenção de não nos esquecermos das camadas dessa experiência.

ter ficado preso na matriz logocêntrica e epistemocêntrica — perguntamo-nos se não é então imprescindível recuperar a afetividade e começar a *Corazonar* as epistemologias hegemônicas, como um ato de insurgência (de)colonial (Arias, 2010a, p. 89, grifo e tradução nossos).

Esse exercício de *corazonar* as epistemologias, recuperando a dimensão afetiva na produção de conhecimento, manifestou-se concretamente nas Oficinas de Narrativas quando mobilizamos objetos reativadores de memórias carregados de simbolismo e afeto. Um exemplo significativo dessa afetividade emergiu na relação de Margarida com o bule de café, objeto que evocou o cuidado materno e memórias sensíveis de sua infância:

“

o bule me faz lembrar da minha mãe coando café. O cheiro e o aroma me vêm na memória. Ela deixava o bule cheio em cima do fogão de lenha, e o café sempre quentinho e gostoso, e às vezes, quando dava, ela fazia bolo para acompanhar o café. O bule é uma vasilha de muita valia na cozinha (Margarida, 2022).

Essa narrativa ilustra como os vínculos de afeto e confiança construídos ao longo da pesquisa possibilitaram acessar camadas sensíveis da experiência dos sujeitos colaboradores, integrando memória, emoção e conhecimentos — dimensões frequentemente apartadas pela racionalidade colonial que estrutura a produção acadêmica.

Portanto, em uma perspectiva decolonial de “desaprender” (Walsh, 2007) as normas norte-eurocêntricas e universalizantes da produção do conhecimento na universidade, esta pesquisa busca compreender conhecimentos de si dos sujeitos colaboradores com um teor autobiográfico. Assim, em um movimento de resgate dos elementos iniciais que moldaram as intenções deste trabalho, retornei aos textos e registros elaborados para fins institucionais durante o exercício das atividades no PROEF-2 em 2019. Em um relatório sobre os temas trabalhados, e os critérios avaliativos adotados ao longo do ano, destaquei o seguinte ponto: “Sempre que possível, os educandos foram motivados a relacionar suas histórias de vida e seus conhecimentos aos assuntos desenvolvidos

durante as aulas, com o intuito de integrar as vivências pessoais aos conhecimentos escolares” (PROEF-2, Relatório sobre as atividades pedagógicas, 2019).⁷

É importante ressaltar que esse tipo de registro não revela apenas as intenções pessoais de uma professora em formação que, em sala de aula, buscava estabelecer diálogos entre os conhecimentos adquiridos ao longo da vida das/os estudantes, com os conhecimentos produzidos na educação escolar, a fim de contestar a comum e violenta crença de que esses sujeitos “não sabiam de nada” até voltarem para a escola. Trata-se também de um reflexo da própria experiência de inserção e práxis numa EJA situada em um contexto pedagógico diferenciado, que reconhece as especificidades (Soares; Soares, 2014) da modalidade e se propõe como um espaço de formação aberto para a experimentação didática orientada, com oportunidades e incentivos para que a formação docente ocorra mediante a reflexão significativa dos sujeitos sobre a própria atuação educativa.

Assim, partindo do reconhecimento da singularidade desse campo e com o intuito de apresentar “outros” lugares de enunciação, entendemos como pertinente uma pesquisa que busca compreender os possíveis diálogos entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos da experiência vivida aos quais estudantes adultas/os e idosas/os recorrem, em suas narrativas, para elaborar sobre si e suas vivências, se autoconhecer e, assim, conhecer também realidades diversas das suas. Em concordância com Arroyo (2017), compreendemos que é preciso

“

Reconhecê-los sujeitos de conhecimentos, de leituras de si e do mundo, e colocá-los em diálogo com os conhecimentos, com as leituras do mundo e de sociedade, de si mesmos a que têm direito. Reconhecer os educandos sujeitos de conhecimentos é a precondição para garantir seu direito ao conhecimento (Arroyo, 2017, p. 131).

⁷ Dentre as atribuições das/os professoras/es em formação nos Projetos de EJA da UFMG, é requisitada a elaboração de um Caderno de Turma a cada semestre letivo, com os registros e reflexões sobre os planejamentos e as práticas pedagógicas, bem como relatórios, diagnósticos e avaliações qualitativas de cada estudante, para cada turma de atuação. Esse material é arquivado digitalmente e constitui o acervo de memórias do Projeto, contribuindo para a sua continuidade e para as elaborações de propostas curriculares.

Por conseguinte, neste capítulo abordaremos as escolhas metodológicas de viés qualitativo que desenvolvemos neste trabalho. Iniciaremos com uma contextualização mais específica sobre os Projetos de EJA da UFMG; apresentaremos o grupo de estudantes que participaram da pesquisa e suas relações com a escola e, por fim, descreveremos o planejamento inicial das Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si, que serão descritas e analisadas com maior profundidade no capítulo posterior.

O campo: contextualização sobre os Projetos de EJA da UFMG

Os Projetos de EJA da UFMG estão vinculados ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos criado em 1998 com o objetivo de reunir ações já desenvolvidas pela Universidade,⁸ voltadas à vivência escolar de pessoas jovens, adultas e idosas em todos os níveis da Educação Básica. Atualmente, o Programa é composto por três iniciativas: o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento (PROEF-1), o Projeto de Ensino Fundamental – 2º Segmento (PROEF-2) e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA). O PROEF-1 é coordenado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FaE), enquanto o PROEF-2 e o PROEMJA são realizados sob responsabilidade do Centro Pedagógico (CP) da UFMG.

Esses três projetos compartilham algumas características fundamentais: (i) constituem ações de extensão integradas ao ensino e à pesquisa; (ii) oferecem escolarização para jovens, adultos e idosos, tanto da comunidade acadêmica quanto externa a ela; e (iii) operam a partir da relação formativa entre discentes das licenciaturas e docentes da Universidade. No caso específico dos projetos desenvolvidos no CP, foco deste trabalho, a formação docente acontece, sobretudo, em reuniões com caráter reflexivo e propositivo sobre a prática pedagógica desses professores/as bolsistas.

8 À época, o Projeto de Alfabetização (que depois passou a se chamar PROEF-1) e o de Ensino Fundamental já estavam em desenvolvimento, quando o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA) foi criado no mesmo ano da constituição do Programa, em 1998. O PEMJA, extinto em 2018, era executado pelo Colégio Técnico da UFMG (Coltec). Em 2017, Centro Pedagógico (CP) passou a desenvolver o Projeto de Ensino Médio, o atual PROEMJA, sob responsabilidade do Programa.

Essas reuniões formativas se organizam em três modalidades: *Reunião de Área*, que reúne bolsistas de uma mesma disciplina, sob a orientação de um/a docente do CP; *Reunião de Equipe*, que integra os grupos de bolsistas responsáveis pelas mesmas turmas, cada grupo acompanhado por um/a docente da escola; e *Reunião de Formação Geral*, da qual participam todas/os as/os bolsistas dos Projetos, com as coordenações do PROEF-2 e do PROEMJA.

Durante meu período de atuação no Programa — e conforme já registrado por autoras/es como Soares e Soares (2014), Soares (2016) e Cruz (2020) —, as Reuniões de Área desempenhavam um papel central na construção colaborativa de estratégias didáticas e práticas pedagógicas específicas a cada campo do saber. Por sua vez, as Reuniões de Equipe traziam uma perspectiva mais interdisciplinar, voltada às especificidades das turmas. Por fim, as Reuniões de Formação Geral propunham reflexões críticas e coletivas sobre a prática educativa na EJA.

É importante registrar essa organização formativa considerando que, ao longo do tempo, os Projetos de EJA da UFMG têm passado por reestruturações. Assim, os formatos, objetivos e sentidos das reuniões podem ter sido modificados em outros períodos de vigência do Programa. A seguir, apresentamos um quadro com as atividades previstas no Plano de Trabalho das/os licenciandas/os em formação, elaborado por Cruz (2020) com base nos relatórios do PROEF-2 de 2016. Nele, observa-se a diversidade de ações que compõem a formação docente, para além da sala de aula:

Atividades previstas no Plano de Trabalho dos bolsistas (2016)

Participar do Seminário de Formação Inicial dos Licenciados que atuaram no Projeto
Participar do processo de diagnóstico e matrícula dos candidatos a alunos
Ministrar aulas de sua área de formação para os alunos do Projeto
Participar da reunião de orientação com o coordenador de sua área (Reunião de Área) e da reunião da equipe interdisciplinar responsável pelas turmas em que atua (Reunião de Equipe)
Participar de Reuniões de Formação Geral e das Reuniões Gerais
Participar da Festa Junina do Programa
Colaborar no desenvolvimento e participar de eventos promovidos pelos Projetos e Programa
Realizar sistematicamente os registros nos cadernos de turma
Produzir material didático para as aulas
Desenvolver e registrar os procedimentos de avaliação dos alunos e participar das sessões de apresentação e discussão desses relatórios com a equipe e com os próprios alunos
Colaborar na organização e participar da Cerimônia de Formatura dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Apresentar trabalhos em eventos científicos, em particular, na Semana de Extensão da UFMG

Fonte: Cruz (2020, p. 155–156).

Além das semelhanças que compartilham, cada Projeto apresenta características e especificidades próprias. Por exemplo, embora o 2º Segmento do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio ocorram no mesmo ambiente escolar, os dois Projetos se diferenciam em alguns aspectos estruturais e curriculares. No PROEMIA, as aulas acontecem de segunda a sexta-feira; já no PROEF-2, a carga horária é distribuída ao longo de quatro dias, de segunda a quinta-feira. Em ambos os Projetos, as/os estudantes podem se matricular em turmas que funcionam das 18h às 21h ou das 19h às 22h, conforme suas disponibilidades para chegada ao espaço escolar.

O quadro de horas prevê, em cada dia letivo, três horários-aula, com duração de uma hora cada. Quanto à organização das turmas, no PROEF-2 os anos escolares são divididos em três níveis: Iniciantes, Continuidade e Concluintes. Já no PROEMJA, as turmas seguem a estrutura nacional do Ensino Médio, com organização em 1º, 2º e 3º anos.

No quadro a seguir, apresentamos a composição histórica dos Projetos vinculados atualmente ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, com informações gerais sobre cada um deles.



Informações gerais sobre os Projetos de Ensino do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG

Nível da educação básica	Nome do Projeto	Unidade de execução	Início de atividade	Fim de atividade	Público Estimado	Número de bolsistas	Dias de aula	Horários de aula
Ensino Fundamental – 1º Segmento	Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFMG	Faculdade de Letras (FALE)	1985	1990	*	*	*	*
	Projeto de Alfabetização de Servidores da UFMG (PAJA)	Faculdade de Educação (FaE)	1996	1998	*	*	*	*
	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º Segmento (PROEF-1)	Faculdade de Educação (FaE)	1998	Ativo	40	7	De segunda a quinta-feira	15h30 a 18h 19h a 21h30
Ensino Fundamental – 2º Segmento	Projeto Supletivo	Centro Pedagógico (CP)	1986	1998	*	*	*	*
	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2)	Centro Pedagógico (CP)	1998	Ativo	150	22	De segunda a quinta-feira	18h a 21h 19h a 22h
Ensino Médio	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA)	Colégio Técnico da UFMG (Coltec)	1998	2018	*	*	*	*
	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA)	Centro Pedagógico (CP)	2017	Ativo	150	26	De segunda a sexta-feira	18h a 21h 19h a 22h

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de informações consultadas no trabalho de Cruz (2020) e no Sistema de Informação de Extensão (SIEEX, 2023).

Legenda: *Atualmente não se aplica.

Em relação ao público-alvo, os Projetos de EJA do CP oferecem uma experiência de vivência escolar a qualquer pessoa com 18 anos, ou mais, que não tenha concluído a Educação Básica. No entanto, eles também estão abertos a sujeitos que, mesmo tendo finalizado essa etapa da escolarização, desejam “relembrar conhecimentos escolares e fazer parte de um coletivo” (SIEX, 2013). Por se tratarem de ações realizadas dentro da universidade, esses Projetos assumem características próprias e, por vezes, distintas daquelas observadas na EJA ofertada em escolas públicas no país. Um exemplo disso é a maior presença de estudantes adultos e idosos, em contraste com os processos de juvenilização que marcam a EJA contemporânea. Conforme aponta Coura (2007, p. 30), isso ocorre porque o Projeto privilegia “a entrada de pessoas com mais idade”. Tal diretriz também está explicitada no edital de seleção de estudantes de 2023, no qual se define que, em caso de empate na classificação, serão priorizadas as candidaturas de pessoas mais idosas.

Pesquisas desenvolvidas no contexto desses Projetos têm documentado o perfil diversificado de suas/seus estudantes: Coura (2007) investigou as motivações e expectativas de pessoas idosas⁹ em retomar os estudos, evidenciando que a escola representa, para esses sujeitos, contribuições para a melhoria da qualidade de vida. Lima (2016) analisou trajetórias de mulheres negras em processo de alfabetização, documentando atravessamentos de raça, gênero, trabalho e geração. Além disso, a autora identificou que todas as educandas iniciaram no trabalho doméstico ainda na infância, sendo este o fator principal para a interrupção ou não acesso à escola quando crianças. Bastos (2017) pesquisou estudantes da EJA que atuavam como trabalhadores/as domésticos/as, demonstrando que a infrequência às aulas era superior entre mulheres, especialmente aquelas que residiam no local de trabalho, o que evidencia como as extensas jornadas laborais dificultam a permanência escolar. Esses estudos contribuem para entender as especificidades dos sujeitos que buscam a EJA no contexto universitário.

Ao longo das últimas três décadas, como analisa Cruz (2020), a EJA na UFMG passou por sucessivas reelaborações, movidas tanto pelos trânsitos de pessoas colaboradoras

⁹ A autora optou pelo termo “Terceira Idade”.

quanto por acontecimentos institucionais, além da influência das demandas internas e externas aos Projetos. Ainda que esses Projetos estejam em constante transformação, houve um esforço contínuo, especialmente mobilizado por docentes da universidade, para que tais mudanças contribuíssem com o fortalecimento estrutural da EJA e garantissem sua permanência no contexto universitário. Trata-se de uma iniciativa que beneficia não apenas os sujeitos que têm direito à escolarização, mas também a própria comunidade acadêmica, uma vez que esses Projetos constituem um dos únicos espaços efetivos de elaboração de experiências, teorias e práxis voltadas à formação inicial de professoras/es da UFMG na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, historicamente subalternizada na estrutura da Educação Básica brasileira.

Segundo Soares (2016), o primeiro Projeto de EJA da UFMG surgiu por demanda de servidoras e servidores técnico-administrativos que trabalhavam no campus sem ter concluído a escolarização, e que reivindicavam o direito ao Ensino Fundamental em uma universidade pública. O número de pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade entre os servidores, à época, era expressivo (Cruz, 2020), o que motivou a articulação de um grupo de docentes com a reitoria para a criação de um projeto de alfabetização e supletivo de adultos. Por essa razão, compreendemos que a EJA na UFMG, desde sua origem, configura-se como um espaço de resistência, inclusive epistêmica, ao operar *por* e *para* as pessoas historicamente posicionadas como “outras” na colonialidade do saber. Essas pessoas, atuantes no campus como trabalhadoras, passaram a se reconhecer também como educandas, inserindo a experiência escolar em seus projetos de vida e compartilhando seus modos de produzir saberes e culturas com a universidade, com a escola e com as/os estudantes das licenciaturas.

Essa partilha de saberes tem impulsionado uma produção significativa de pesquisas e trabalhos acadêmicos ao longo do tempo, conforme sistematizado por Cruz (2020). Em sua pesquisa, a autora identifica a defesa de 14 dissertações (entre 1999 e 2017) e 8 teses (de 2001 a 2019) diretamente vinculadas ao PROEF-2, sem contar com sua própria dissertação. Para a autora, “a experiência adquirida no Projeto é uma possibilidade de a Educação de Jovens e Adultos ser vista como trabalho, pesquisa e

campo para reflexões teórico-práticas” (Cruz, 2020, p. 98). É importante ressaltar que seu levantamento contempla um recorte temporal e um Projeto específico, sendo que os demais Projetos — tanto os que foram descontinuados quanto os que permanecem em atividade — também têm se constituído como espaços de produção coletiva de conhecimento no território acadêmico ao longo de suas existências.

Nesse sentido, reconhecemos que o fato de esses Projetos se desenvolverem no interior da universidade tensiona a colonialidade que estrutura o espaço acadêmico, pois contribui para romper fronteiras, físicas e simbólicas, que historicamente excluíram os sujeitos jovens, adultos e idosos marginalizados pela matriz colonial de poder. Na minha experiência como educadora da EJA, foi marcante perceber como muitas dessas pessoas, sobretudo as mais velhas, desconheciam sequer o direito de acessar o campus da UFMG sem estarem formalmente vinculadas à instituição. Essa percepção nos permite dialogar com a reflexão de Carvalho (2020, p. 81), para quem

“

A luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada. Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como um local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade — como se a sociedade estivesse do lado de fora dos campi, e estes funcionassem como um território livre dos problemas investigados pelos acadêmicos. Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.) (Carvalho, 2020, p. 81, grifo nosso).

Além disso, compreendemos que se trata de uma experiência de EJA que também desafia a matriz de poder colonial ao propor uma formação docente crítica, intencional e experimental, voltada às especificidades dos sujeitos da EJA, algo ainda pouco contemplado nos currículos das licenciaturas nas instituições de Ensino Superior do país (Soares, 2016). Cabe destacar, ainda, que os Projetos desenvolvidos no CP têm, entre seus objetivos extensionistas, a afirmação de um exercício que visa a apropriação de “práticas e conhecimentos, valorizando vivências pessoais e sociais e

procurando desenvolver uma visão crítica de tais práticas e conhecimentos e de seus modos de produção e inserção na vida social” (SIEX, 2023).

Dessa forma, ao considerarmos o histórico e os alcances dos Projetos de EJA da UFMG nos campos da extensão, do ensino, da formação docente e da pesquisa, reforçamos a importância de garantir sua permanência na universidade. Ademais, faz-se necessária a manutenção de suas condições estruturais e formativas, de modo que continuem respondendo criticamente às demandas de seus sujeitos em cada novo ciclo de atuação.

O grupo de estudantes

Participaram desta pesquisa oito pessoas adultas e idosas cisgênero, sendo sete mulheres e um homem, todas ex-estudantes das turmas de concluintes do PROEF-2 no ano de 2019. A inconstância na permanência escolar na EJA é comum, considerando os desafios que envolvem conciliar a frequência às aulas com as sobrecargas da vida pessoal, familiar e de trabalho. No entanto, um fator preponderante para que apenas oito das pessoas concluintes do Ensino Fundamental em 2019 chegassem ao 3º ano do Ensino Médio em 2022 foi a pandemia de covid-19. Muitas e muitos estudantes que frequentavam o PROEF-2 até o fim de 2019 interromperam os estudos em 2020 ou 2021, durante o período de adaptação às aulas remotas emergenciais. Conforme soubemos posteriormente, algumas dessas pessoas retomaram sua trajetória escolar apenas após o encerramento do isolamento social, no ano de 2022, quando o retorno às aulas presenciais ocorreu de forma gradual.

No momento da pesquisa, identifiquei que algumas das pessoas com as quais atuei em 2019 estavam matriculadas no 1º ou 2º ano do PROEMJA. Diante de fatores que limitaram o desenvolvimento do campo, como o tempo disponível e a necessidade de conciliar horários com diferentes turmas e equipes no período noturno, optei por convidar apenas as ex-estudantes e o ex-estudante que, em 2022, estavam concluindo o Ensino Médio. Coincidentemente, esse número correspondeu exatamente à previsão inicial do projeto de pesquisa. Avaliei que um grupo maior poderia comprometer a dinâmica das trocas nas oficinas de narrativas orais e escritas, reduzindo as possibilidades de fala e expressão individual de cada participante.

Desde 2019, mantinha contato com essas pessoas por meio de grupos no WhatsApp. Por esse motivo, escolhi esse canal para fazer a abordagem inicial. Enviei mensagens de voz individuais, explicando brevemente o motivo do contato e convidando a participar da pesquisa de mestrado. Na sequência, pedi que indicassem um dia e horário para que eu pudesse ligar, a fim de explicar melhor a proposta e esclarecer possíveis dúvidas. Todas aceitaram o convite prontamente, ainda antes de combinarmos a ligação. Mesmo assim, realizei chamadas telefônicas com cada uma delas, buscando estabelecer um primeiro contato transparente e respeitoso em relação aos objetivos do estudo.

De modo geral, compreendi que o fato de o convite ter partido de mim, professora com quem mantinham boas lembranças, foi um fator relevante para a aceitação da proposta. As respostas recebidas confirmaram o vínculo afetivo que eu intuía existir entre nós. Outro aspecto recorrente nas falas das participantes foi o desejo de retribuir, colaborando para minha formação acadêmica, considerando que eu havia sido uma presença significativa durante suas trajetórias escolares. Essa receptividade me causou alegria e gratidão, mas também suscitou dúvidas, como pesquisadora, sobre a validade de uma investigação em que o vínculo pessoal com a pesquisadora influencia diretamente no interesse em participar. No entanto, como já abordado anteriormente, esse aspecto acabou sendo assumido como parte constitutiva da própria intencionalidade da pesquisa.

A partir deste ponto, cada pessoa colaboradora será identificada por um nome fictício, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por elas no início das oficinas. As estudantes Margarida, Maria e Julieta foram as únicas que quiseram escolher os nomes pelos quais seriam referidas. As demais optaram por deixar essa escolha a meu critério. A seguir, apresentamos um quadro com informações básicas sobre cada participante. Em seguida, cada sujeito será apresentado por meio de sua narrativa oral, gravada em nosso primeiro encontro, no qual pedi apenas que se apresentassem livremente. Consideramos importante preservar os trechos das falas orais, de forma a evidenciar os modos como se percebem e como constroem suas histórias pessoais.

Sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Autodeclaração racial	Naturalidade	Ocupação
Rosa	50	Branca	Inhapim (MG)	Do lar
Nelson	66	Preto	Belo Horizonte (MG)	Aposentado
Julieta*	50	Parda	Belo Horizonte (MG)	Autônoma
Margarida*	60	Parda	Joanésia (MG)	Auxiliar de limpeza
Vera	68	Branca	Belo Horizonte (MG)	Aposentada
Maria*	51	Parda	Jaíba (MG)	Auxiliar de serviços gerais
Teresa	39	Parda	Igarapé (MG)	Auxiliar de portaria
Helena	70	Branca	Muriáé (MG)	Aposentada

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Legenda: *Nomes escolhidos pelas próprias colaboradoras.

Rosa

“

Meu nome é Rosa, eu sou do interior, né? Ai lá eu estudei mais ou menos só até a quarta série, né? Ai depois eu casei e vim parar aqui, né? Meu marido já morava aqui, só que *(ele)* não deu a oportunidade de eu estudar, né? Ai eu tive os três filhos, aí eu dei preferência primeiro, né, para eles estudarem, agora eles já estão todos grandes e eu tive essa oportunidade de voltar aqui, porque fiquei sabendo que tinha aqui, aí tive essa oportunidade. E já tem, o quê? Seis anos, né? (...) *Era o meu sonho voltar a estudar, graças a Deus estou aqui*, gosto muito de estudar aqui e esperamos, né, que no final do ano a gente consiga formar aí no terceiro ano e, se Deus quiser, né, também eu vou fazer o ENEM e, se der, né, para eu continuar, quero continuar, sim. E para mim também é um prazer estar colaborando com o seu projeto. Mais ou menos é só isso mesmo (risos) (Rosa, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Ao ser convidada a participar da pesquisa por meio de uma ligação telefônica, Rosa comentou que, embora se considerasse “boa para escrever”, tinha dificuldades para criar textos. Por esse motivo, acreditava que talvez não se saísse tão bem nas oficinas. Em nossa conversa, expliquei que uma das propostas da atividade era justamente exercitar a escrita de forma livre, o que poderia contribuir para que se sentisse mais à vontade nesse aspecto. Sem hesitar, Rosa confirmou o interesse em participar. Autodeclarada branca,¹⁰ a estudante iniciou sua apresentação destacando que veio do interior e que, durante boa parte da vida, foi impedida de estudar: inicialmente pela falta de oportunidades permitidas pelo marido, e mais tarde pelas responsabilidades domésticas e maternais. Seu retorno à escola só ocorre quando os filhos já estão crescidos, ainda que o desejo de concluir os estudos tenha sido um sonho cultivado há muito tempo. Ao falar sobre a finalização do Ensino Médio, Rosa também expressa o desejo de continuar sua formação em nível superior.

Nelson



Bom, meu nome é Nelson, eu tenho 65 anos e esse ano eu completo 66 no dia 27 de junho, agora. Fui incentivado pela minha esposa a voltar a estudar porque ela é professora na PUC, então ela me incentivou a voltar a estudar. Ela veio aqui comigo, nós fizemos matrícula e eu ainda falei com ela: ‘Olha, se eu chegar lá e tiver só menino, eu não vou ficar na sala, não. Vou lá e fico uma semana, se não der certo, eu vou embora’. E estou aqui já tem 6 anos (...) E estou aqui, vou até completar, vou ir até o final. Eu tenho dois filhos, mas os dois moram com a mãe, foi de outro casamento. E é isso (Nelson, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Em nosso primeiro contato, ao ouvir a proposta das oficinas de narrativas, o estudante comentou que “não é muito bom para essas coisas”. Em tom de brincadeira, disse que participaria por minha causa. Ele se autodeclarou preto e, já em sua autoapresentação, ressaltou a importância do incentivo da esposa, que é professora universitária, para

10 Como nem todas as estudantes se autodeclararam racialmente em suas narrativas ao longo das oficinas, optei por apresentar um pequeno questionário ao fim das oficinas, solicitando os seguintes dados: nome completo; idade; cor ou raça/etnia (amarela, branca, indígena, parda e preta); e se havia a preferência por algum nome para ser identificado na dissertação.

que retomasse os estudos. Também enfatizou o quanto valorizava estar em uma sala de aula composta, em sua maioria, por estudantes com idades próximas à sua. Como veremos adiante, esse aspecto aparece de forma recorrente nas narrativas dos demais participantes da pesquisa.

Julieta



Meu nome é Julieta, eu tenho 50 anos. Eu voltei a estudar porque o meu caçula já estava fazendo o segundo ano e eles começaram a me gozar lá em casa, os meus filhos: 'Nossa, só a senhora que não formou. A senhora não vai formar nunca então...'. Eu falei assim: 'Não, um dia!'. Aí, a minha menina, estudando aqui, viu que tinha a EJA, aí ela me falou, eu falei assim: "Então, vamos lá para eu fazer a matrícula, vamos ver". Aí fiz a matrícula, gostei muito. Eu acho, assim, que a EJA, aqui para nós, assim, porque a gente não está, assim, em uma escola igual escola de bairro estão. Então aqui, pela faixa etária da nossa idade, aí é mais que assim, nós nos transformamos, assim, em uma família. Porque é todo mundo amigo de todo mundo, então a gente brinca, a gente se identifica. Igual a Margarida falou das suas aulas, eu posso falar por mim, amei. Amei as suas aulas. Então, tem professor que a gente se identifica com o professor, entendeu? Assim, e outro dia eu estava até vindo, estava no ponto de ônibus e já pensando, falei: 'Poxa, esse ano é o último. E agora?' (...) Eu pretendo fazer faculdade, mas, assim, é outra coisa. Vou encontrar, assim, pessoas mais novas, pessoas, assim, com pensamentos diferentes. Aqui, não, a gente pensa diferente, mas, assim, a gente tem aquela identificação, sabe? Pela nossa vivência, entendeu? É isso aí, vamos lá, né, vamos formar esse ano. Olha, e vem na nossa formatura! (Julieta, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Autodeclarada parda, demonstrou grande entusiasmo ao ser convidada a participar das oficinas, aceitando prontamente e sem apresentar ressalvas. Quando indagada sobre o interesse em colaborar para a pesquisa, após uma explicação sobre a proposta, respondeu apenas que era "óbvio" que participaria, acrescentando que acreditava que as oficinas contribuiriam para sua aprendizagem. Em seu relato introdutório, destaca-se a comparação que faz entre a experiência vivida na EJA do CP e aquela vivida nas escolas de bairro, evidenciando uma percepção de

desigualdade entre os contextos. Julieta também mencionou o incentivo de sua filha para retornar à escola, além de manifestar o desejo de cursar o Ensino Superior futuramente.

Assim como Nelson, enfatizou a importância de estar em sala com colegas de idade semelhante à sua, o que, segundo ela, favorece a criação de laços de identificação e afetividade.

Margarida



Meu nome é Margarida. Fiz 60 anos semana passada, sou casada há 37 anos. Tive um filho, desse filho foi multiplicado, tenho dois netinhos lindos, né, são meu xodó, meus amores. E o meu netinho mais, né, que tem uma participação muito especial na minha volta à escola. Ele está com 12 anos, quando ele ficou sabendo que eu estava estudando, ele ficou muito feliz e *eu sempre ali, sem saber nada...* Quando ele estava pequeno, hoje que ele está com 12, quando eu comecei, ele estava com 8 ou 9, parece, e me incentivou e foi uma oportunidade que eu tive de estar aqui, né, estudando. Eu falo assim que Deus foi muito generoso comigo, porque eu nem conhecia esse lugar. *Ouvia falar, né? Muitos anos, mas nunca conheci aqui. Ai eu vim trabalhar aqui e depois de muito tempo trabalhando aqui que eu fui saber que tinha essa EJA.* Eu sempre tive vontade de estudar, mas *a minha história é parecida com todas aí que falaram, que depois que casa fica difícil, né? Para a gente voltar a estudar.* Então foi o meu caso, foi difícil, mas eu nunca, nunca deixei de sonhar. Falava assim: 'Um dia eu vou voltar' e voltei, né, aqui, como eu falei, trabalhando aqui eu fiquei sabendo. Ainda falei assim: 'Nossa, mas se eu tivesse ficado sabendo antes, eu já estava era formada há muito tempo', porque tem bastante tempo que eu estou trabalhando aqui, né? Mas tudo tem o seu tempo certo e foi esse tempo que era para mim ter voltado. E eu estou muito feliz, né, *era um sonho mesmo que eu estou prestes a realizar.* E eu falei que eu queria parar por aí, que só para mim estava bom, né, tirar o terceiro ano, aí depois eu já mudei de ideia, eu falei assim: 'Olha, enquanto... Se é um sonho que eu tenho é estudar, então enquanto eu tiver força eu vou adiante, né?' Só caminhando, porque aprender nunca é demais, *aprendizado da gente é a vida inteira, né? A gente vai aprendendo, vai aprendendo, acha que sabe tudo, mas depois a gente vai ver, né? (...)* E só agradecer, agradecer à turma

por a gente ter caminhado aí, porque não é fácil, eu também moro longe. É uma rotina, assim, muito cansativa para mim. É uma rotina mesmo, todos os dias, né? A mesma rotina. Mas é uma coisa que vai sempre compensar. Só de eu estar aqui, trabalhando e estudando no mesmo lugar, já é uma recompensa, porque eu não tenho dificuldade para chegar até aqui, mas eu estou no mesmo lugar, então eu só tenho o que agradecer. Agradecer a Deus primeiramente e às pessoas que sempre me apoiaram, né? Inclusive, agradecer o meu neto, tão pequenininho, mas que ele me pedia para ajudar, *eu nem sabia de nada*, ele pedia para me ajudar a fazer: *‘Ô, vô, eu te ajudo, ô vô, eu te ajudo’ quando eu ia fazer as atividades e estava lá nervosa, ansiosa, não sabia de nada e ele ficava querendo ajudar, mas já estava ajudando, só de falar que queria me ajudar, me apoiando, já ajuda, né?* (Margarida, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Quando foi convidada a participar das oficinas, Margarida afirmou que seria uma honra e demonstrou grande entusiasmo com a possibilidade de reencontro. Autodeclarada parda, é a única participante que atua como funcionária da limpeza em uma unidade institucional do campus Pampulha da UFMG, onde também se localiza a escola. Em sua narrativa, chama a atenção para a forma como reafirma um sentimento de ausência de saberes diante do retorno à escola na fase adulta, além de nomear as inseguranças que emergiram desse lugar de “não saber nada”. Segundo seu relato, o apoio ativo de seu neto — à época ainda uma criança — foi um dos principais estímulos para ela seguir na escolarização pela EJA. Aos 60 anos de idade, reforça o antigo sonho de concluir a Educação Básica e expressa o desejo de continuar os estudos enquanto lhe for possível.

Vera



Meu nome é Vera, eu tenho 68 anos. Sou viúva, mãe de três filhos, tenho quatro netos e eu comecei na EJA seis anos atrás. A minha filha, ela formou do fundamental e ficou sabendo que aqui tinha para poder ela complementar para fazer o segundo grau, e ela me convidou para vir. *O meu sonho, toda vida, era estudar, muito, muito. E as oportunidades foram poucas, porque eu casei cedo e eu adquiri família cedo também e eu não tive oportunidade nenhuma de estudar*

antes. Agora, com meus filhos crescidos e eu viúva, eu fiquei com mais tempo para poder estudar. Só que a minha mãe, ela adoeceu, e eu tive que ir morar com ela. Então atualmente eu cuido do meu pai, cuido da minha mãe, que não está fácil (risos) e o dia a dia é muito difícil, mas graças a Deus, né, estou no terceiro ano e no final do ano nós vamos vencer, conseguindo formar o terceiro ano. E a minha vontade era continuar os estudos, mas vamos ver se vai dar, não tá certo, né? Porque depende muito da minha situação na minha casa, porque é a situação dos meus pais. Então, o que eu espero é que eu possa, ano que vem, estar vindo para a faculdade (Vera, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Autodeclarada branca, Vera afirmou prontamente que estaria presente nas oficinas, ainda durante nosso primeiro contato telefônico. Em sua narrativa oral inicial, a estudante destacou as sobrecargas associadas às funções de cuidado familiar que exerceu ao longo da vida, atendendo a diferentes demandas — a manutenção do casamento, a maternidade e, atualmente, o acompanhamento diário do estado de saúde de sua mãe e de seu pai. Nesse contexto, mencionou a continuidade dos estudos como um sonho antigo, que foi sucessivamente adiado pelas limitações de acesso às oportunidades. Apenas após se tornar viúva, com os filhos já adultos, conseguiu retornar à escola. Assim como outras participantes do grupo, expressou o desejo de ingressar no Ensino Superior, embora tenha demonstrado incertezas quanto à viabilidade desse projeto de vida, por função das atribuições cotidianas relacionadas ao trabalho de cuidado que ainda realiza.

Maria



Meu nome é Maria, tenho 51 anos e meu motivo de estar aqui na EJA é um sonho, né, que eu sempre tive de concluir o ensino médio. Comecei a trabalhar muito cedo, né, casei, tive filhos e aí fui deixando os estudos, né. Sempre eu tive a esperança, sabe? De voltar a estudar, né. Porque eu sempre gostei muito de ler, então, assim, e minha filha me incentivou muito para estar voltando, né, ela falou: ‘Mãe, agora já está todo mundo crescido, por que que você não volta? E quando eu puder e tiver tempo...’, porque também é meio difícil para ela, ‘no que eu puder ajudar, eu vou ajudar’. E, falar que é fácil, não é, é difícil, eu moro longe.

E a minha vinda para a UFMG foi, assim, porque eu moro em Contagem, né. Por que estudar na UFMG se tem várias escolas em Contagem? Eu até cheguei a matricular (risos) em várias escolas, só que a EJA que eu ia e cheguei a me matricular tinha só jovem, então, sala cheia. Eu falei: 'Nossa, isso aqui não é o meu lugar' (risos). Aí eu vi por reportagem que aqui tinha e era mais para a parte adulta, aí eu cheguei em minha filha e falei: 'Ah, eu vou lá, vou dar uma olhada, quem sabe?' e ela falou: 'Oh, mãe, eu vou com você'. Aí quando eu cheguei aqui, eu falei assim: 'Ah, eu acho que é aqui'. Aí eu falei assim: 'Nossa, mas é tão longe' (risos), né? E, às vezes, tem as consequências, né, de falta, né, de desencontro, que às vezes tem dia que dá para vim e tem dia que não dá, mas, assim, eu estou persistindo, né? Estou buscando. Fácil não é, porque falar que é fácil, não é. Mas, assim, eu quero ir até o fim e é isso, né? (risos) (Maria, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Autodeclarada parda, Maria demonstrou expectativas positivas em relação às oficinas desde o nosso primeiro contato por telefone. Em sua apresentação, relata que concluir a escolarização é um sonho de vida a ser alcançado, e que esse percurso só se tornou possível com o incentivo e o apoio da filha. A estudante compartilha um sentimento de pertencimento por estar em uma EJA com número significativo de pessoas mais velhas. Consideramos expressiva sua percepção de que uma turma cheia e composta majoritariamente por jovens não seria “seu lugar”, ao passo que a EJA do Centro Pedagógico lhe pareceu um espaço de identificação.

Maria menciona ter se matriculado em “várias escolas” antes de encontrar o CP, o que sugere diversas passagens interrompidas pela EJA até se deparar com um contexto em que se sentiu acolhida e com condições de concluir o ciclo escolar, mesmo diante do esforço adicional de realizar viagens intermunicipais diariamente. A partir de sua experiência, ressaltamos os possíveis impactos das relações intergeracionais na EJA, sobretudo sob a perspectiva de estudantes mais velhos que, como três participantes desta pesquisa afirmaram em seus relatos iniciais, se sentem “sem lugar” diante das dinâmicas de convívio com as juventudes em sala de aula.

Teresa



Meu nome é Teresa, tenho 39 anos, sou divorciada, tenho dois filhos, um de 13 e um de 11, um é *especial*,¹¹ o mais novo, o G.,¹² que você conheceu. Quando eu era mais nova não queria estudar, só na malandragem (risos), aí eu parei de estudar. Eu morava em Igarapé, aí o meu pai faleceu e eu vim para Belo Horizonte com a minha mãe. Aí não sei quem foi que falou comigo que na EJA estava tendo aula, aí eu falei com a minha mãe, aí minha mãe falou: ‘Não, vai sim, vai sim’. Aí eu voltei a estudar, depois parei de novo. Aí eu, de repente, eu falei assim: ‘Ó, mãe, eu vou voltar a estudar’, aí ela falou assim: ‘Mas para você voltar, você tem que ir de cabeça. Não é ir e depois parar no meio do caminho de novo, não’. Eu falei assim: ‘Não, *pode deixar, mãe. Dessa vez eu vou firme, vou formar para dar um futuro melhor para os meus filhos*’, porque é muito difícil criar dois filhos sozinha, porque eu não tenho ajuda do pai, aí quem me ajuda é a minha mãe e os meus irmãos. Aí eu estou firme, eu estou pensando ainda se eu vou fazer o ENEM, porque está muito difícil. Mas, vamos lá, quem sabe? (Teresa, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Ao preencher o questionário de autodeclaração, Teresa informou que se identifica como parda. A estudante possui tom de pele retinto, semelhante ao de Nelson, que se autodeclara como um homem preto. Na ocasião, após responder ao questionário, Nelson perguntou a Teresa qual opção ela havia marcado e, diante da resposta, lançou-me um olhar de desaprovção. Sabemos que, no sistema-mundo moderno/colonial, a cultura padrão foi embranquecida, e que muitas pessoas, após passarem por repetidos episódios de discriminação e violência, “descobrem-se” negras. O racismo é um processo profundamente desumanizador, que frequentemente impede a autoafirmação racial como forma de suposta autoproteção. Assumir a palavra “preta” implica um olhar insurgente para si, algo que nem sempre é fácil em contextos mais vulneráveis, marcados por discursos únicos, como os religiosos, e pelo limitado acesso a saberes emancipatórios ou a movimentos coletivos contra-hegômicos.

¹¹ A estudante se refere a uma criança com deficiência.

¹² Para manter o anonimato da estudante, suprimimos o nome citado com a letra inicial “G”.

Em sua apresentação, Teresa relatou uma experiência escolar na adolescência marcada pelo desinteresse. Já na fase adulta, iniciou e interrompeu a escolarização na EJA algumas vezes. Segundo sua narrativa, o incentivo da mãe foi decisivo para que, dessa vez, buscasse concluir o Ensino Médio. A partir de sua fala, inferimos que, para ela, terminar a Educação Básica está principalmente associado à esperança de oferecer melhores condições de vida aos filhos, mais do que a realização de um desejo pessoal de escolarização, como expressaram outras participantes. Destacamos ainda que Teresa era a mais jovem entre os colaboradores da pesquisa, com 39 anos à época, o que representava uma diferença de pelo menos dez anos em relação aos demais.¹³

Helena



Eu sou Helena, gosto que me chamem de Helena M.¹⁴ Tenho o maior orgulho de usar o M. que é do meu falecido esposo, então atualmente estou viúva. Sou mãe de três filhas, tenho um genro e dois netos, eu amo muito. Sou aposentada e o motivo que me trouxe de volta à escola foi um desafio que eu sofri, eu queria fazer o curso de liderança cristã e até então eu não sabia que tinha esse requisito, que era ter concluído o Ensino Médio, e eu não tinha. Então eu resolvi, em vez de chorar e ficar triste, arregaçar a manga e vir para a EJA, voltei a estudar. E estou muito feliz de estar aqui e aprendendo também. Essa sou eu (risos) (Helena, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Assim como as demais participantes, Helena demonstrou satisfação em integrar a pesquisa e mencionou que duas de suas filhas também haviam cursado mestrado e doutorado. Por saber o quanto esses processos foram desafiadores para elas, fez questão de contribuir para a minha pesquisa. Ao saber que a proposta das oficinas também visava incentivar processos de escrita, reconheceu a validade da atividade

¹³ Embora Teresa tenha participado dos três dias de oficina, ela foi a pessoa menos participativa. Durante as conversas para a troca de narrativas orais, a estudante apenas ouvia e respondia às questões direcionadas a ela de forma sucinta. No mesmo sentido, nas narrativas escritas, Teresa foi a estudante que escreveu os menores textos, às vezes contendo apenas uma frase. Por esse motivo, não há muitas menções à estudante no capítulo de análise das oficinas.

¹⁴ Para manter o anonimato da estudante, suprimimos o seu sobrenome com a letra inicial “M”.

nesse aspecto. Segundo sua narrativa, a inserção na igreja e o desejo de se tornar uma liderança cristã foram os principais motivos para retomar os estudos. Ao contrário da maioria das mulheres do grupo, Helena é aposentada e, assim como Teresa e Julieta, não associou a retomada da escolarização à realização de um sonho antigo ou desejo pessoal postergado.

Durante o preenchimento do questionário de autodeclaração, a estudante demonstrou dúvidas, dizendo-se “morena”. Ao final, declarou-se branca, em consonância com a minha heteroidentificação. Como será explorado nas análises do capítulo seguinte, Helena é uma pessoa que vivenciou privilégios sociais incomuns às trajetórias de seus colegas de turma. Essa distinção demarca uma diferença nítida entre ela e os demais participantes, perceptível inclusive em certos desconfortos velados, embora evidentes, durante os encontros. Ao longo das oficinas, tornou-se clara uma dinâmica em que Helena frequentemente se posicionava de forma contraposta às opiniões gerais do grupo, assumindo posturas mais conservadoras e tradicionais.

Consideramos pertinente, nesse contexto, dialogar com a reflexão de bell hooks (2017), que aponta:

“

o racismo, o sexismo e o elitismo de classe moldam a estrutura das salas de aula, predeterminado uma realidade vivida de confronto entre os de dentro e os de fora que muitas vezes já está instalada antes mesmo de qualquer discussão começar. Os grupos marginalizados raramente precisam introduzir essa oposição binária na sala de aula, pois em geral ela já está em operação (hooks, 2017, p. 113).

Com base na perspectiva teórica que embasa nossos diálogos, compreendemos que a presença de Helena evidencia algumas das ambivalências da diferença colonial. Em comparação às suas colegas, ela se encontra do lado que se beneficia do discurso dominante. Suas experiências são validadas pela branquitude, pela classe social que ocupa, pelas condições de mobilidade no espaço urbano e pelas doutrinas da religião evangélica. Embora partilhe do histórico de interdição do direito à escolarização, não ocupa os mesmos lugares de subalternidade que atravessam as trajetórias do restante

do grupo. Ainda assim, como mulher, viveu inúmeras imposições sociais marcadas pelo gênero,¹⁵ mesmo que não as reconheça sob essa ótica.

Nesse tópico, ainda de forma inicial, apresentamos as primeiras narrativas orais elaboradas pelas estudantes no início das oficinas. Em poucas palavras, já é possível perceber tanto as complexidades quanto as semelhanças presentes no grupo. Embora o pedido fosse apenas para que se apresentassem livremente, sem qualquer direcionamento, todas optaram por relatar os motivos que as levaram a retornar à escola e a ingressar na EJA do CP. Isso nos permite observar como, naquele contexto, sentados em círculo em uma sala de aula, assumir a condição de estudante na fase adulta ou idosa da vida fazia parte da identidade que essas pessoas desejavam afirmar.

Destacamos que, embora a autodeclaração racial seja uma categoria central para a compreensão da experiência vivida de cada sujeito, nenhum estudante mencionou esse aspecto em sua primeira apresentação. O grupo é formado por um perfil bastante representativo da EJA, constituído por pessoas, em sua maioria: negras; mulheres; oriundas das camadas populares; trabalhadoras; mães; casadas; e viúvas ou separadas, que vivem em territórios periféricos e que foram impedidas de estudar quando mais jovens por vontades que não eram as suas.

Outro aspecto recorrente nas narrativas foi o papel fundamental desempenhado por familiares que incentivaram e apoiaram o retorno à escola. Por fim, merece destaque a forma como a EJA do CP foi constantemente mencionada de maneira positiva pelos participantes, especialmente no que se refere à possibilidade de estudarem com outras pessoas de idade próxima, o que facilita a identificação e a construção de vínculos afetivos e de pertencimento.

¹⁵ No capítulo seguinte, veremos que a estudante naturaliza determinados condicionamentos sociais impostos sobre as mulheres cisgênero sobre a manutenção do lar, do matrimônio, da criação dos filhos e dos trabalhos de cuidado em geral. A estudante vivenciou uma trajetória de resignação ao trabalho doméstico e considera ter feito a escolha de cumprir com o seu papel e a sua responsabilidade na instituição familiar. Diferentemente do que ocorre com as demais mulheres do grupo, Helena não sinaliza o reconhecimento de ter cuidado da sua família de um modo desproporcional, que causou a postergação dos seus projetos de vida pessoais.

A escrita de si: inspirações nas escolhas metodológicas

Para garantir a participação das estudantes sem gerar custos ou deslocamentos extras, as oficinas foram realizadas em sala de aula, durante o horário letivo, com apoio da coordenação do PROEMJA. Para a criação das oficinas, inspiramo-nos principalmente nas escritas de Correa Xakriabá (2018) e Santana (2020), que, a partir de perspectivas contra-hegemônicas, nos ajudaram a pensar a escuta e a autoria como práticas de resistência. O roteiro dos encontros foi gestado ao longo de muitas trocas: nas orientações recebidas, nas disciplinas cursadas, nos diálogos com outras/os pesquisadoras/es e nas leituras que abriram caminhos para o encontro com as estudantes.

A tese de Santana (2020), “A escrita de si de mulheres negras: memória e resistência ao racismo”, foi a principal inspiração para a construção das oficinas como recurso metodológico desta pesquisa. Professora de EJA em sua trajetória, Santana narra que, nesse contexto, “a escrita autobiográfica era poderosa para aquilo que eu chamava ‘soltar a mão’ para escrever” (Santana, 2020, p. 26). Para a autora, a escrita de si por sujeitos subalternizados, como as mulheres negras em sua pesquisa, constitui uma ação contra-hegemônica e um gesto político de afirmação:

“

A produção de conhecimento a partir de sua própria perspectiva se contrapõe ao epistemicídio, tanto pela circulação do conhecimento por elas produzidos, como por serem reconhecidas como produtoras de conhecimento. A escrita de si de mulheres negras configura-se como cuidado do outro e forma de resistência ao racismo (Santana, 2020, p. 150).

Em uma oficina sobre escrita de si e autobiografia, Bianca Santana argumenta que esse tipo de escrita permite reconstruir o passado, avaliar a experiência vivida e dar novo sentido ao presente. Tais narrativas acessam não apenas memórias pessoais, mas também coletivas. Quando compartilhadas, tornam-se fonte de reconhecimento e inspiração entre sujeitos que vivenciam trajetórias de vida e lutas semelhantes.

Com base em uma perspectiva foucaultiana, a autora entende a escrita autobiográfica como uma “tecnologia de si”, por se constituir como forma de resistência ao biopoder

e ao racismo (Santana, 2020). Em consonância com essa leitura, entendemos que o exercício das narrativas de si com estudantes da EJA pode operar como ferramenta de resistência à colonialidade do ser, do saber e do poder presentes na instituição escolar. Por isso, estruturamos uma sequência de encontros em que, a cada dia, após o compartilhamento oral de percepções a partir de algum elemento — material, audiovisual ou literário —, as estudantes eram convidadas a escrever uma narrativa de si, orientadas por uma frase ou pergunta mobilizadora. A estrutura dessas oficinas será detalhada no capítulo seguinte.

Correa Xakriabá (2018) desenvolveu uma relevante pesquisa de mestrado que, nas palavras da autora, buscou “refletir sobre os saberes e os fazeres presentes no território, analisando as experiências de educação indígena mesmo antes da presença da escola e depois do amansamento dessa” (Correa Xakriabá, 2018, p. 9). Como principal recurso metodológico, a autora propôs a realização da “Oficina Reativadores de Memória: memória nativa e memória ativa”. Para provocar o surgimento de memórias pessoais e coletivas, promover a troca de saberes tradicionais entre os sujeitos e estimular novas lembranças, a autora utilizou como elementos reativadores o barro, o jenipapo e o giz.

Essa escolha está profundamente enraizada com a história e a formação coletiva e territorializada de seus parentes da etnia Xakriabá, que produzem epistemologias de resistência ancestrais e, por meio delas, o “amansamento” da escola colonizada. Como a autora bem descreve:

“

Os três elementos: o Barro, o Genipapo e o Giz, (...) funcionam para nós como um caminho diferente para pensar a presença e o processo da educação tradicional indígena e mais tarde, da educação escolar indígena. A primeira remete a um tempo em que não existia a presença da instituição escola, mas no qual se aprendia em outros lugares e com outras temporalidades (e temperalidades). Ao falar do tempo do Giz, trago uma reflexão de como o giz chega junto com a instituição escolar como uma ferramenta de domínio, também com o propósito de colonizar. (...) Mas logo, percebendo isso, o povo Xakriabá ‘amansa’ esse giz, para utilizá-lo em nosso favor. (...) Este três elementos (...), quando

problematizados pelos participantes da Oficina (...), trazem uma profunda reflexão no âmbito da escola e da própria academia, indicando que é necessário produzir um diálogo mais amplo nos lugares em que pensamos a produção epistêmica, a fim de indicar as contribuições de outros atores que produzem conhecimentos em espaços diversos destes e a partir de outras lógicas (Correa Xakriabá, 2018, p. 176–177).

Inspiradas na proposta metodológica de Correa Xakriabá (2018), buscamos promover, no primeiro dia de oficina, aquilo que a autora chama de “diálogos mais amplos nos lugares em que pensamos a produção epistêmica”. Nosso objetivo foi também privilegiar as vozes das pessoas feitas “outras” na construção dos saberes escolares. Reconhecendo as especificidades históricas e culturais da experiência do povo Xakriabá presentes no trabalho da autora, adaptamos a proposta à realidade do grupo de estudantes da EJA, com elementos simbólicos mais próximos de suas vivências cotidianas.

Assim, para reativar memórias que pudessem mobilizar experiências pessoais e coletivas, escolhemos trabalhar com os seguintes objetos: um bule de café com o pó, uma carteira de trabalho e uma mesa e cadeira escolares. No capítulo seguinte, descreveremos e analisaremos em detalhes o desenvolvimento de cada oficina.

The image features a large, stylized letter 'B' in a light tan color, set against a dark brown background. In the top-left corner, there is a rectangular area with a grid of small, light-colored dots. A thin white horizontal line is positioned below the text.

Tecendo diálogos decoloniais

3

Pensou que seria velha um dia. O que seria quando crescesse? Mãe Joana, Maria-Velha, Tio Tatão, todos diziam que a vida para ela seria diferente. Seria?! Afinal ela estava estudando. Maria-Nova apertou os livros e os cadernos contra o peito, ali estava a sua salvação.

Ela gostava de aprender; de ir à escola, não. Tinha medo e vergonha de tudo, dos colegas, dos professores.

Despistava, transformava o medo e a vergonha em coragem.

Evaristo, Becos da memória.

Em sua escrivivência *Becos da Memória*, Evaristo (2017) retrata as crenças dos familiares de Maria-Nova, bem como as expectativas e sentimentos da personagem diante da possibilidade de frequentar a escola e estudar, em contraste com as vivências de seus parentes mais velhos. Essas crenças evocam antigas promessas de um futuro de salvação associado à escolarização, promessa que continua a mobilizar muitas pessoas jovens, adultas e idosas. Mesmo tendo seus direitos à educação escolar impedidos, durante a infância e a adolescência, esses sujeitos buscam, ao longo da vida, retomar seus percursos educativos.

Historicamente posicionadas nas margens da sociedade pela lógica da colonialidade, essas pessoas enfrentam e contornam as barreiras impostas, reformulando seus

projetos e concepções de si. Como discutiremos adiante, as pessoas adultas e idosas participantes desta pesquisa, apesar de apresentarem trajetórias singulares, compartilham experiências marcadas por exclusões semelhantes, compondo identidades coletivas frequentemente presentes nos contextos da Educação de Jovens e Adultos.

Neste capítulo, apresentamos a análise de fragmentos das narrativas elaboradas por estudantes do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA) durante os três dias de oficinas, realizadas em junho de 2022, no Centro Pedagógico da UFMG. Essa leitura é orientada por uma concepção de narrativa como forma de produção de conhecimento, assim como propõem Souza e Meireles (2018, p. 291). Para os autores, a narrativa não deve ser compreendida como simples repetição de histórias, mas como parte da biografia do narrador que, ao atribuir sentido ao vivido, transforma-o em experiência e conhecimento. Trata-se, portanto, de uma virada epistêmica-política que reposiciona a narrativa como um modo particular de conhecimento.

Ainda conforme Souza e Meireles (2018, p. 291), ao narrarem experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, o que lhes permite ressignificar suas trajetórias existenciais e evidenciar seus modos de apreensão e interpretação da vivência. Nesse sentido, diante do apagamento histórico das culturas, experiências e produções pluriepistêmicas das pessoas feitas “outras” pela modernidade, especialmente nos espaços legitimados pela colonialidade, como é o caso da escola, consideramos que o recurso metodológico das narrativas autobiográficas constitui uma ferramenta potente para acessar e compreender as realidades, demandas e percepções que esses sujeitos trazem consigo ao contexto escolar. Entre essas percepções, destacam-se também as formas pelas quais constroem, coletivamente, seus próprios modos de se educar.

Nesse aspecto, ao assumirmos um posicionamento teórico-metodológico decolonial, compreendemos que a escolha pelas narrativas de si configura uma forma de desobediência epistêmica frente à colonialidade do saber, que ainda estrutura os modos de pensar e fazer acadêmico. Matos-de-Souza (2021, p. 22) observa que a pesquisa (auto)biográfica, ao contribuir para o deslocamento do sujeito

antropológico clássico da condição de objeto para a de sujeito, tem operado aberturas importantes, muitas vezes talhadas à força, permitindo que os chamados “pequenos números”¹ passem a existir num lugar que antes os reconhecia apenas como objetos de investigação. Para o autor, entre as muitas desobediências epistemológicas proporcionadas por esse tipo de abordagem, talvez a mais significativa seja justamente a possibilidade de que a escrita e a voz, de quem antes estava excluído, passem a exercer autoria.

Cientes da riqueza que os processos de escrita — especialmente a escrita de si — demandam e potencializam, destacamos também a força das narrativas orais produzidas durante os diálogos em roda ao longo dos três dias de oficina. Esses relatos foram gravados e, posteriormente, transcritos, compondo um material essencial para a escuta sensível das experiências compartilhadas. Em consonância com essa valorização da oralidade como forma de produção de conhecimento, Arias (2010b, p. 297) argumenta que a tradição oral não se resume à transmissão de palavras ou à fala sobre a vida, mas constitui uma forma de viver, sentir e refletir o mundo. Trata-se, segundo o autor, de uma prática que não apenas expressa a existência, mas constrói sentidos sobre ela, carregando um conteúdo insurgente. Nesse sentido, o poder da palavra oral torna-se um instrumento vital de resistência às estruturas discursivas dominantes, uma maneira de se levantar contra as palavras de poder.

Valorizar o poder das palavras e reconhecer as palavras de poder, especialmente no que se refere à autoafirmação de estudantes adultas/os e idosas/os, assim como dos conhecimentos construídos ao longo da vida, constitui uma forma de insurgência, conforme aponta Arias (2010b). A partir da interação com os elementos textuais e

¹ Em interlocução com as reflexões de Arjun Appadurai (2009), Matos-de-Souza (2021) emprega o termo “pequenos números” para se referir aos grupos sociais considerados minoritários dentro da lógica dos Estados-nação. Essa formulação busca não apenas denunciar o predomínio das majorias como modelo de normalidade, mas também destacar o potencial político dos pequenos grupos ao reivindicarem modos alternativos de existir e de pensar o social. Nesse contexto, a pesquisa (auto) biográfica — especialmente por meio da escuta atenta proporcionada pelas histórias de vida e pelos instrumentos que favorecem a extensão das vozes singulares — torna-se uma ferramenta potente para a amplificação das narrativas desses sujeitos, fazendo com que suas experiências reverberem para além das margens, alcançando os espaços mais amplos da esfera pública e institucional.

audiovisuais que motivaram a elaboração dos relatos autobiográficos nas oficinas, e das trocas espontâneas entre os participantes durante os encontros, foram produzidas narrativas e silêncios que expressaram aspectos das vivências de cada pessoa envolvida na pesquisa. Algumas dessas manifestações eram esperadas, outras surgiram de forma imprevisível. A seguir, apresentamos uma descrição reflexiva de cada oficina realizada, respeitando a ordem cronológica dos encontros. Após a leitura analítica das narrativas produzidas, organizamos o conteúdo em quatro eixos temáticos, definidos pela recorrência e relevância dos relatos compartilhados, sendo eles: (i) Colonialidade, raça, classe e gênero: interseções com a escola; (ii) Trabalho e escola; (iii) A escola do passado e as heranças do “não saber”; e (iv) Saberes que se encontram na escola.

Acreditamos que o olhar atento e reflexivo para as histórias de vida narradas pelos participantes pode contribuir de forma significativa para a valorização de epistemologias diversas de pessoas adultas e idosas em processo de escolarização. Com isso, buscamos fomentar novas formas de pensar a formação docente, as práticas pedagógicas e os currículos, muitas vezes ainda permeados pelas lógicas da colonialidade do poder, do ser e do saber no contexto da EJA.

As Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si

Primeiro dia de oficina: “O que esses objetos te fazem lembrar?”

Às 19 horas do dia 8 de junho de 2022, iniciamos as Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si, com duração aproximada de duas horas. Como é comum em todo planejamento, alguns aspectos foram ajustados durante os momentos de troca coletiva, em resposta às opiniões das pessoas colaboradoras e aos fatores de imprevisibilidade próprios de qualquer encontro. No primeiro dia, começamos com a leitura coletiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) — necessário para a participação na pesquisa — de forma a garantir que todas as participantes tivessem acesso ao conteúdo completo do documento antes de assiná-lo.

Após o aceite formal de todo o grupo, iniciamos a roda de apresentações orais, conforme descrito no capítulo anterior. Em seguida, propus uma conversa sobre as relações pessoais com o ato de escrever, independentemente do contexto escolar,

perguntando quais tipos de escrita cada pessoa costumava realizar. A maioria relatou que suas práticas de escrita estavam associadas a tarefas cotidianas, como listas de compras, bilhetes ou receitas. Quase todas afirmaram não ter o hábito de escrever em casa ou em contextos desvinculados das exigências escolares ou profissionais, como exemplificado por Teresa. As exceções foram Margarida, Vera e Julieta:

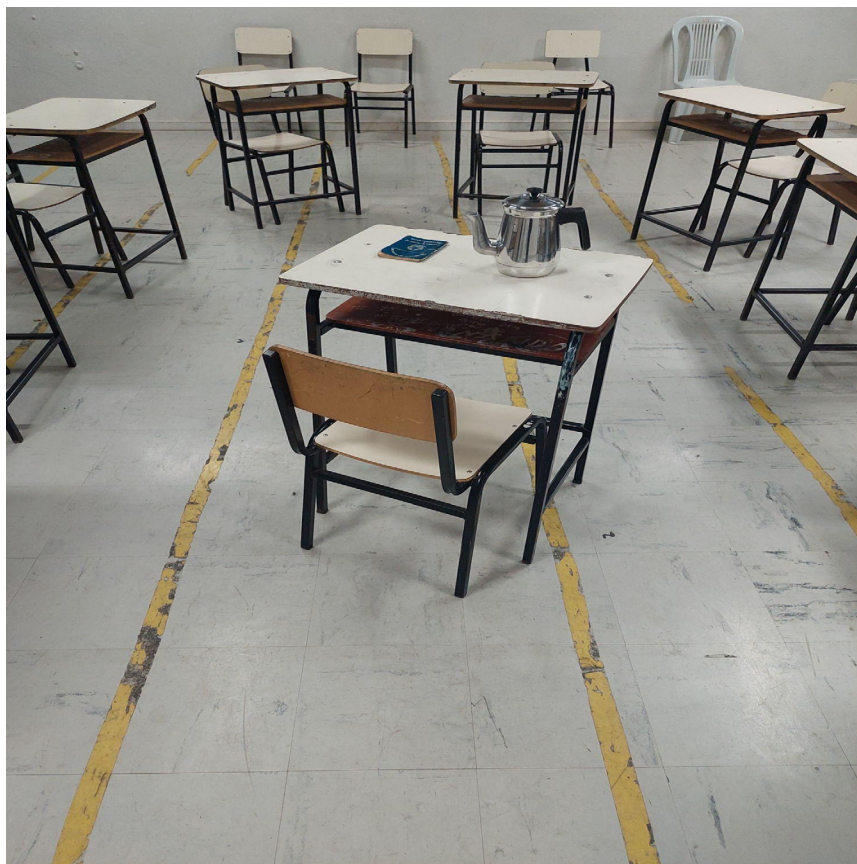
“

Eu gosto muito de escrever. Eu não escrevo mais por causa do tempo, mas a oportunidade que eu tenho eu estou lá com o caderninho, com a caneta. Eu ando na bolsa com folha, qualquer folhinha. Eu gosto de ficar escrevendo (Margarida, 2022, narrativa oral no primeiro dia das Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Vera, cuja mãe convive com a doença de Alzheimer, contou que gosta muito de “escrever bilhete para não esquecer”. Julieta, por sua vez, disse que, além de registrar muitas receitas, costuma ouvir vídeos e anotar em uma agenda as partes que considera significativas. De modo geral, as estudantes do grupo não tinham o hábito de desenvolver escritas autobiográficas que abordassem seus pensamentos, percepções, saberes ou sentimentos.

Após esse momento de sondagem, realizamos a atividade inspirada na oficina desenvolvida por Correa Xakriabá (2018). Ao centro da sala, posicionei três objetos: um bule de café contendo o pó, uma carteira de trabalho e uma mesa com cadeira escolar. A expectativa era de que esses elementos pudessem reativar experiências e memórias que articulassem aspectos pessoais e coletivos das realidades vividas pelas participantes. Em seguida, dedicamo-nos a uma rodada de narrativas orais, nas quais cada pessoa compartilhou as lembranças evocadas pelos objetos. A discussão gerada foi ampla e marcada por um teor nostálgico, mobilizando memórias semelhantes entre as estudantes.

Objetos reativadores de memórias



Fonte: Acervo pessoal da autora (Alonso, 2022).

Todo o grupo associou o bule de café a uma figura maternal ou a uma representação do cuidado feminino no âmbito doméstico e familiar, especialmente vinculada às memórias da infância. De modo geral, a carteira de trabalho simbolizou a transição para a vida adulta, muitas vezes vivida de forma precoce e forçada, quando parte do grupo precisou deixar a escola para começar a trabalhar ainda na adolescência. Em casos específicos, esse objeto representou uma ausência significativa, especialmente

para mulheres que trabalharam por muitos anos sem terem seus direitos formais assegurados. Já a mesa e a cadeira escolares evocaram memórias antigas relacionadas à escolarização. Nenhuma das participantes as associou à vivência escolar atual, mas sim a uma imagem saudosista do tempo em que puderam frequentar a escola antes da interrupção de seus percursos educativos.

Após o momento de oralidade, solicitei que as estudantes escrevessem uma narrativa a partir da pergunta: “O que esses objetos te fazem lembrar?”. A proposta inicial era que, ao final de cada encontro, as participantes escrevessem e compartilhassem suas narrativas com o grupo, de modo a socializar percepções e estimular novas trocas sobre os conhecimentos registrados. No entanto, além de termos ultrapassado o tempo previsto para a escrita em sala, o que exigiu que os textos fossem concluídos em casa, o grupo demonstrou resistência à ideia de ler em voz alta aquilo que haviam escrito. Ainda que eu tenha ressaltado a relevância dessa partilha, conforme argumenta Santana (2020), respeitei o desejo da maioria e não insisti na leitura coletiva das escritas de si.

Ao final do encontro, no tempo restante, li em voz alta o texto “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita”, de Evaristo (2007). As estudantes se mostraram tocadas pela escrevivência da autora e pelas estratégias que ela mobiliza para sobreviver às violências impostas ao seu corpo de mulher negra. Ao final, entreguei trechos previamente selecionados e impressos do livro *Quarto de despejo*, de Jesus (2014), para que fossem lidos até a próxima oficina, agendada para dois dias depois.

Segundo dia de oficina: “Dos aprendizados construídos ao longo da sua vida, quais você considera mais importantes?”

Às 19 horas do dia 8 de junho de 2022, retornei ao encontro com as estudantes para a segunda oficina de narrativas, com duração aproximada de duas horas. Naquele dia, Vera, responsável pelos cuidados diários com seus pais, não pôde comparecer à escola por motivos de saúde. Antes do início da proposta da noite, fui questionada por Helena sobre o objetivo de sua participação na pesquisa. Segundo ela, uma de suas filhas, que já havia concluído o mestrado, lhe fizera essa pergunta no dia anterior, e

ela não soube responder. Sua dúvida me fez acessar inseguranças sobre a legitimidade da pesquisa diante dos padrões acadêmicos e trouxe à tona o receio de que as/os participantes só aceitassem contribuir por minha causa, e não pela proposta em si. No entanto, ao longo das oficinas, nenhuma outra pessoa demonstrou incertezas quanto à relevância ou ao sentido da pesquisa.

Conforme apresentado anteriormente, Helena é uma mulher branca cuja trajetória de vida se distancia das experiências de pobreza e das dificuldades sociais comuns às demais participantes. No mesmo dia, ela me perguntou se deveria escrever sobre a história das autoras dos textos trabalhados nas oficinas ou sobre a sua própria história. A pergunta não pareceu aleatória. Com a intenção de dialogar com vivências compartilhadas pela maioria do grupo, todos os textos e referências apresentados ao longo das oficinas foram escritos por mulheres negras e/ou de origem popular, que relatavam as complexas violências do racismo e do machismo presentes em suas trajetórias. Percebi, então, que Helena, talvez por não se reconhecer nessas autoras, demonstrava certo incômodo em relação às escolhas textuais propostas como estímulo para a escrita.

Diante dos questionamentos inesperados, retomei os pontos que havíamos lido coletivamente no TCLE, reafirmando os objetivos da pesquisa e o papel das estudantes participantes. Em seguida, expliquei que as narrativas escritas deveriam abordar as suas próprias experiências. A estudante demonstrou estar satisfeita com a resposta e expressou o desejo de seguir com as atividades propostas para aquele dia. É importante destacar que, naquele momento, as aulas presenciais da EJA na UFMG haviam sido retomadas há poucas semanas, após um longo período de Ensino Remoto Emergencial. Ainda era perceptível um clima de insegurança coletiva, de incertezas e inconstâncias entre os sujeitos, comigo inclusa, que, após dois anos afastados do ambiente escolar, estavam em processo de reapropriação daquele espaço.

Por outro lado, algumas pessoas, por se afastarem da escola durante o período de isolamento social, retornaram ansiosas para compensar o “tempo perdido”. Essa expectativa também se manifestou nas falas de Helena que, ao final do segundo dia de oficina, expressou certo incômodo por sentir que não estava “tendo aula”, como

os demais colegas de turma que não participavam da pesquisa. Segundo a estudante, muitas/os voltaram da pandemia enfrentando dificuldades em determinadas matérias e, por isso, considerava importante não perder nenhum conteúdo.

Diante disso, reforcei que o TCLE, assinado por ela, assegurava a possibilidade de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Relembrei ainda que, no encontro de planejamento e negociações sobre as oficinas, a coordenadora de equipe do 3º ano do PROEMJA havia garantido que as/os participantes da pesquisa não seriam prejudicadas/os em nenhum aspecto, tendo a oportunidade de “recuperar” as atividades escolares realizadas durante o período do campo. Ainda assim, percebi que estava diante do desafio de demonstrar à estudante porque aquela proposta, embora fugisse dos moldes tradicionais de ensino, também poderia ser significativa e formadora em sua trajetória escolar.

Novamente, senti que minha proximidade com as estudantes estaria influenciando suas possíveis escolhas quanto à participação na pesquisa. Recorrendo à desobediência de me inserir pessoalmente no processo, compartilho a seguir um registro escrito por mim no mesmo dia do ocorrido:

“

O acontecimento com a Helena me levou a pensar sobre as implicações éticas da minha posição de pesquisadora. O fato de eu ter convidado apenas pessoas conhecidas provoca nelas a sensação de obrigação ou de que me devem algo com as suas participações? Eu errei ao explicar os objetivos da pesquisa? Os colaboradores compreendem o porquê dessa participação? O porquê de estarem escrevendo ‘para a pesquisa’? Eles teriam aceitado participar se não fosse eu a pesquisadora? Eles aceitariam apenas pela proposta? O que eu estou fazendo é pesquisa, é válido? É transparente com os meus colaboradores? A pergunta de Helena acendeu muitas questões em mim. Questões que já estavam aqui, mas precisavam de elaboração. Até que ponto participar desta pesquisa será positivo ou benéfico para os colaboradores? (Relato pessoal da autora Alonso, 2022).

Escolho relatar essa narrativa pessoal porque ela representa um dos principais desafios que enfrentei durante o desenvolvimento do campo. Por ter sido uma situação vivenciada como pesquisadora iniciante, considero que ela revela aspectos

importantes sobre a própria pesquisa e sobre as pontas que, inevitavelmente, às vezes não conseguimos amarrar. Em uma das aulas de uma disciplina do meu mestrado,² cursada dias antes do início do campo, um professor compartilhou que, em algum momento de sua trajetória acadêmica, ouviu de uma pesquisadora a seguinte reflexão: *no processo de pesquisa, mais do que encontrar respostas, aprendemos a formular perguntas*. Olhando por esse viés, compreendo que, ali, eu estava em pleno processo de pesquisa.

Após a conversa com Helena, que aparentemente causou desconforto nas demais participantes e as levou a reafirmar o desejo de continuar participando das oficinas, demos início às atividades propostas para o dia. Começamos assistindo ao curta-metragem *Carolina* (Jeferson De, 2003), com duração aproximada de 11 minutos. Após um breve momento de trocas sobre a obra, realizei a leitura do texto “Enquanto escrevo”,³ de Kilomba (2016), como forma de dialogar com a trajetória de Carolina Maria de Jesus. Em seguida, abrimos espaço para o momento de oralidade, no qual cada participante compartilhou algo que considerou significativo nas duas obras. Um dos temas discutidos foi o conceito de “projeto colonial”, mencionado por Kilomba, que suscitou um debate entre alguns participantes, e será aprofundado na próxima seção deste capítulo.

No momento de fala, o estudante Nelson emocionou-se ao ver a imagem da atriz que interpretava Carolina no curta. Segundo ele, a atriz representava a figura de sua mãe, e a obra retratava a mesma realidade vivida por sua família durante a infância. Após o compartilhamento das percepções do grupo sobre o curta e o texto lido, propus a elaboração de uma narrativa a partir da seguinte frase mobilizadora: “Dos aprendizados construídos ao longo da sua vida, escreva sobre os que você considera mais importantes”. As estudantes iniciaram a escrita já no final do encontro, mas solicitaram que pudessem finalizá-la em casa.

² Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, intitulada “Narrativa, oralidade, história: possibilidades para a pesquisa em Educação”, ministrada pelo professor Dr. Filipe Santos Fernandes.

³ Tradução nossa, do original “While I write” (Kilomba, 2016).

Terceiro dia de oficina: “O que mudou em você com a volta à escola?”

No terceiro encontro, realizado às 19 horas do dia 15 de junho de 2022, tivemos o último dia de oficina, com duração aproximada de duas horas. Nessa ocasião, apenas cinco estudantes estavam presentes. Iniciamos as atividades com a exibição do curta-metragem *Vida Maria* (Ramos, 2006), já conhecido por duas das participantes. Em seguida, li em voz alta o poema “Não vou mais lavar os pratos”, de Sobral (2000). De forma não intencional, nesse dia em que o grupo era mais reduzido e composto apenas por mulheres, os elementos levados para o diálogo despertaram muitos relatos de identificação, pois abordavam principalmente questões do universo feminino cisgênero.

Apenas Helena se opôs ao processo de insurgência descrito pelo eu lírico no poema, assumindo uma postura mais conservadora em relação aos supostos papéis da mulher no trabalho doméstico. Rosa, que no primeiro dia iniciou sua apresentação dizendo que era “do interior”, compartilhou imagens significativas de sua infância em um ambiente rural, marcado por pouquíssimas possibilidades de acesso e permanência na escola. Essa limitação se devia tanto à ausência física da instituição quanto à falta de professoras qualificadas para atuar em seu território de origem.

Após as rodadas de trocas em narrativas orais, propus que as estudantes escrevessem uma narrativa motivada pela seguinte questão: “O que mudou em você com a volta à escola?”. Ao ler a pergunta no quadro, Helena afirmou que não havia mudado com o retorno à escola e que, por isso, não tinha o que escrever. Respondi que não havia problema e que, se preferisse, ela não precisava realizar a atividade. Depois de algum tempo, a estudante decidiu escrever. Como não haveria outro encontro e elas não podiam levar o texto para finalizar em casa, dedicamos mais tempo à escrita dessa última narrativa em sala de aula. Nesse dia, talvez em razão do número reduzido de participantes e do fato de todas compartilharem a mesma identidade de gênero, as estudantes aceitaram ler seus textos para o grupo ao final do encontro.

Por fim, ao encerrar o campo, inspirada pela condução das Oficinas de Escritas de Si de Santana (2020), pedi que cada colaboradora dissesse, em uma palavra, o que significou para ela participar da pesquisa. Sem exceção, as cinco escolheram

palavras que expressavam sentimentos de gratidão e, em um clima de leveza e afeto, encerramos as Oficinas.

Colonialidade, raça, classe e gênero: interseções com a escola

Como contextualizado no capítulo anterior, o grupo de estudantes que colaborou para a pesquisa é formado por sete mulheres, com idades entre 39 e 71 anos, e um homem de 67 anos. Ao todo, cinco pessoas se autodeclararam negras – quatro pardas e uma preta – e três se declararam brancas. A maior parte é oriunda de famílias de baixa renda, com históricos de migração de regiões do interior do estado para a capital. Com exceção do recorte geracional, essas características refletem a composição historicamente predominante das turmas de EJA, conforme amplamente descrito na literatura. Reiteramos esse perfil de identidades coletivas com as palavras de Arroyo (2005):



Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, os limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas (...) Trata-se de trajetórias coletivas de negações de direitos, de exclusão, de marginalização (Arroyo, 2005, p. 29).

Conforme discutido no Capítulo I, e em consonância com autores decoloniais, compreendemos que a colonização, ao visar o controle do trabalho por meio de formas profundamente violentas, constituiu o processo histórico que legitimou a classificação das diferenças em hierarquias sociais. Isso ocorreu, por exemplo, pela criação de categorias mentais como a raça, utilizadas para classificar características humanas e consolidar um imaginário universal de superioridade da branquitude e de ascendência europeia em oposição à subalternização dos grupos feitos “outros”, situados às margens do eurocentrismo.

Como elaboramos anteriormente, essa matriz de poder permaneceu operante no sistema-mundo moderno/colonial, racista, capitalista e cis-hetero-patriarcal, sustentada pela contínua manutenção da colonialidade nos âmbitos do poder, do

saber e do ser. No contexto brasileiro, isso se manifesta em dinâmicas evidentes sustentadas — pelo que Bento (2022) nomeia como “pacto da branquitude” — em praticamente todos os espaços sociais e institucionais de poder. Segundo a autora,

“esse pacto de branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p. 18)

Assim, o pacto da branquitude possibilita que as subjetividades e epistemologias produzidas por esse grupo racial sejam tomadas como narrativas-modelo, frequentemente tratadas como únicas e universais. Nesse sentido, como sintetiza Santana (2020, p. 174), “isso não quer dizer que todo sujeito branco é racista, mas que todo branco, em uma sociedade racista, se beneficia do racismo”.

Consequentemente, os grupos raciais considerados “outros” — como os povos indígenas, as comunidades descendentes de africanos e as populações resultantes de miscigenações afro-indígenas — foram historicamente desumanizados e tiveram suas culturas e conhecimentos originais forçosamente negados e descaracterizados. Ainda hoje, esses grupos permanecem submetidos a situações de negação de direitos, vulnerabilidades socioeconômicas, físicas e psicológicas, além de processos contínuos de exclusão e deslegitimação de suas produções culturais e epistêmicas. Esses grupos seguem enfrentando a constante necessidade de lutar coletivamente para resistir às opressões politicamente instituídas e naturalizadas contra seus corpos e modos de existência.

A partir desse reconhecimento, propusemos despertar trocas de conhecimentos e narrativas de si com base em lugares de identificação que reconhecessem as marcas da colonialidade nas trajetórias pessoais e escolares das/os estudantes da EJA. Para isso, compartilhei obras que abordavam de forma direta as manifestações e os efeitos do racismo e da colonialidade do poder, do ser e do saber na autoria e na experiência de mulheres negras, conforme descrito na seção anterior. Entre os elementos disparadores de narrativas orais e escritas, apresentamos ao grupo um

curta-metragem sobre a vida de Carolina Maria de Jesus, seguido da leitura de um texto autobiográfico de Kilomba (2016, 2min:33s), intitulado “Enquanto escrevo” (tradução livre nossa), cuja reprodução se segue.



‘Enquanto escrevo’

Às vezes, eu temo escrever.
Escrever se transforma em medo
de eu não conseguir escapar
de tantas construções coloniais.

Neste mundo,
Eu sou vista como um corpo
que não pode produzir conhecimento.
Como um corpo ‘sem lugar’.
Eu sei que enquanto escrevo
cada palavra que eu escolho
será examinada
e até mesmo invalidada.
Então, por que eu escrevo?

Eu preciso.
Eu estou incorporada em uma história
de silenciamentos impostos,
de vozes torturadas,
línguas despedaçadas,
idiomas forçados e
discursos interrompidos.
E eu estou cercada por
espaços brancos
onde eu dificilmente posso entrar ou permanecer.
Então, por que eu escrevo?
Eu escrevo quase como uma obrigação,
para me encontrar.

Enquanto eu escrevo,
eu não sou o 'Outro',
mas o eu,
não sou o objeto,
mas o sujeito.
Eu me torno a relatora,
e não a relatada.
Eu me torno a autora
e a autoridade
da minha própria história.
Eu me torno a absoluta oposição
do que o projeto colonial havia predeterminado.

Eu me torno eu.

Após a visualização do curta e a leitura coletiva do texto acima, a estudante Helena foi a primeira a se manifestar, questionando o significado do termo “projeto colonial”, mencionado por Kilomba (2016).

“

Esse aqui: 'Eu me torno a absoluta oposição do que o projeto colonial havia predeterminado', está relacionado com a escravidão? (Helena, 2022, narrativa oral no segundo dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Enquanto mediava a experiência da oficina, comecei a formular uma resposta explicativa. No entanto, percebi a importância de escutar os sentidos e significados que as próprias estudantes atribuíam àquele termo. Por isso, mudei o rumo da resposta e devolvi a pergunta ao grupo, conforme apresentado no trecho transcrito:

“

Ana: (...) Eu queria saber, na verdade, vou fazer uma questão, o que vocês acham que ficou do que foi a colonização? O projeto colonial, vocês acham que ele ainda se manifesta na nossa realidade hoje? Há algo de colonialidade hoje? (...)
Vera: Eu acho que não tem, não.
Ana: Você acha que não?

Vera: Não. Ainda existe, né, alguns resquícios da colonização, mas um projeto assim, não.

Ana: O que que você vê como resquício da colonização?

Vera: Para você ver sobre a situação dos negros aqui no Brasil ainda, não é? Foi na época da colonização que foram trazidos os escravos. Isso *ai está nítido até hoje, mas aquele projeto de colonizar o Brasil não tem, não*, o Brasil já é autossuficiente para ele mesmo.

Ana: Alguém discorda?

Helena: Eu acho que ainda há, sim. Quando Julieta cita, igual eu estive lá em São Luís do Maranhão recente, tem um bairro em São Luís que ele é construído, as ruas, ou uma rua, se não me falha a memória, praticamente em cima do mar, entendeu? Sujeito a tudo. Então, eu acho que ainda é imposto alguma coisa do Brasil Colônia, (...) por exemplo, ainda há muita desigualdade social, né? E principalmente com relação, igual, por exemplo, quando eu vi esse texto aqui, *eu logo imaginei que ela era uma escrava, tudo indica que ela era uma pessoa ou de linhagem escrava (tom de voz incerto, inseguro)*, então você vê que ainda há muita imposição sobre os negros, a pessoa negra, pelo fato ainda de ter vindo lá daquele sistema de... Porque saíram totalmente despreparados, então, quer dizer, uma liberdade que na verdade foi uma escravidão, porque saíram dali sem nenhuma perspectiva de uma boa moradia, um bom trabalho, a educação dos seus filhos, a discriminação racial, sujeito a isso tudo. Então, eu acho que ainda há muito, sim, mesmo que, quinhentos anos? Mas ainda dentro da pobreza (Ana; Vera; Helena, 2022, narrativas orais no segundo dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

É interessante observar quais elementos as estudantes mobilizaram para atribuir sentido ao que compreenderam como projeto colonial, bem como se identificavam resquícios desse projeto por meio da colonialidade no contexto brasileiro contemporâneo. Ambas relacionaram o tema às desigualdades de oportunidades e às injustas condições de existência enfrentadas pela população negra na atualidade, frequentemente submetida ao racismo e mais exposta às precariedades de moradia, trabalho e sobrevivência. Também chama a atenção o fato de que as duas primeiras

estudantes que se sentiram confortáveis para compartilhar suas considerações e percepções sobre “a situação dos negros no Brasil” eram pessoas brancas.

Consideramos relevante a aparente confusão demonstrada por Helena ao se referir à Grada Kilomba como “escrava”, parecendo incerta sobre qual termo utilizar, mesmo após eu ter apresentado a autora como uma artista e pesquisadora negra da contemporaneidade. Um episódio semelhante ocorreu no dia 15 de junho de 2022, cinco dias depois, quando a mesma estudante perguntou se Sobral (2020), autora do poema “Não vou mais lavar os pratos”, utilizado como disparador de narrativas no último encontro da oficina, também era uma “escrava”. A dúvida surgiu após perceber que o poema fazia parte da coletânea *Cadernos Negros 23: poemas afro-brasileiros*. De maneira inesperada, e sem que estivéssemos discutindo esse tema no momento, a estudante questionou: “Mas esse poema aqui, ele chama Afro... Cadernos negros, poemas afro. É uma escrava também? Afro-brasileiros, o que é isso?”.

Como essa era a segunda situação em que a estudante se referia a uma pessoa negra contemporânea como “escrava”, senti a necessidade de ser mais assertiva ao responder que se tratava de uma mulher negra, e que aquela era a referência do livro em que o poema se encontrava. Acrescentei: “Mas não ‘escrava’, né? Ser negro não é ser escravizado”. Após essa correção, a estudante não deu continuidade ao diálogo. Considerando que se tratava de uma turma prestes a concluir o Ensino Médio, julgamos significativo que aspectos tão elementares relacionados ao letramento racial e à educação antirracista ainda se apresentassem de forma tão incipiente. Diante disso, ecoamos as perguntas levantadas por Gomes (2005, p. 99), há quase duas décadas, ao problematizar as ausências históricas da questão racial nos contextos da EJA.

“

como pode o público da EJA ser majoritariamente negro e pobre e essa especificidade não ser contemplada dentro das propostas de EJA? Como pode a discussão sobre a questão racial e EJA ser ainda não pouco debatida e problematizada pelos educadores e educadoras que trabalham com a EJA? (Gomes, 2005, p. 99).

Apesar da contradição percebida na dificuldade de Helena em nomear a raça da autora Grada Kilomba, associando-a diretamente à condição de escravidão, a estudante expressa uma percepção coerente sobre como as pessoas escravizadas e suas descendentes não puderam acessar uma reparação justa diante do histórico de violência que compartilham desde o colonialismo, por serem racializadas como negras. A seguir, transcrevemos o diálogo mantido entre Julieta,⁴ Rosa e Helena, no qual manifestaram suas compreensões sobre o tema em debate.

“

Julieta: O brasileiro, as pessoas, assim, são tão, se acham tão evoluídas, né? Tão cheias de conhecimento, e continuam fazendo umas coisas retrógradadas de lá de trás, gente. Todo mundo é igual a todo mundo, não existe: ‘Ah, porque eu sou branco’, não existe isso. E você vê hoje em muitos estádios de futebol, pessoas, assim, que não são pessoas pobres, que não têm condição financeira nenhuma. Assim, são pessoas que têm condições, porque para estar naquele lugar, você tem que ter condição. Então, assim, você vê aqueles jogos, assim, de Barcelona, Real Madrid, esses jogos assim, você vê as pessoas, e as pessoas mexendo com jogadores que conquistou aquilo ali, aquilo ali não veio de graça, não. É jogador de futebol, mas ele conquistou, ele tem um trabalho. Se ele não se esforçar, se ele não tiver uma técnica, se ele não tiver alguma coisa, ele não vai para frente. Eu vejo, assim, muitas pessoas negras hoje no nosso país, é o seguinte, se elas não tivessem um pouquinho de conhecimento, não tiver estudado alguma coisa, não tiver um curso, alguma coisa assim, ela continua sendo discriminada. E isso, assim, as pessoas estão voltando àquilo que era lá atrás, já acabou, gente. Todo mundo é igual a todo mundo.

⁴ A estudante se autodeclara parda. Ressaltamos que, embora consideremos a sua autodeclaração legítima, acreditamos que em um processo de heteroidentificação realizado por pessoas negras, ela possivelmente seria lida fenotipicamente como uma pessoa branca. Essa discussão é ampla e complexa, uma vez que no Brasil — lugar onde o mito da democracia racial predominou por muito tempo — a mestiçagem, como um dispositivo de poder, atuou de forma a branquear a população. Nesse sentido, há uma variação de tonalidades e características fenotípicas entre pessoas do grupo racial branco, assim como existem variações de cor e características físicas entre pessoas negras (pretas e pardas), pessoas indígenas e pessoas de outros grupos étnico-raciais.

Rosa: O projeto colonial já foi, né? Foi lá atrás, né? Mas há ainda, né, os resquícios até hoje, né? Mas assim, igual a Vera falou, já foi, né? Tem esses aí que fica, né? Vem, dura até hoje, tipo assim.

Helena: O próprio exemplo do curta que você mostrou, é a realidade do Brasil. Ainda há muitas pessoas que sobrevivem do lixo e sem nenhuma perspectiva de sair daquela situação pela falta de oportunidades, vou falar assim, né? Vou falar assim, pela falta de oportunidade (Julieta; Rosa; Helena, 2022, narrativas orais no segundo dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Novamente, ao elaborar suas concepções sobre os processos e as heranças coloniais, as estudantes associam o racismo e a pobreza como marcas persistentes da colonização no presente. Nota-se que, assim como ocorre amplamente na sociedade brasileira ao se discutir o racismo, prevalece uma visão binária das identidades raciais centrada na oposição branco/negro. Essa perspectiva, contudo, desconsidera as formas como outros grupos racializados, como os povos indígenas, também foram, e continuam sendo, alvos de violações sistemáticas, incluindo genocídios, desterritorialização, epistemicídios e racismo desde o período colonial.

Além disso, em sua narrativa, Julieta observa que mesmo pessoas negras que alcançam sucesso profissional, como no caso de jogadores de futebol, continuam sendo alvo de racismo. Ao mesmo tempo, expressa uma visão que tende a justificar a “discriminação” sofrida por pessoas negras com base em sua baixa escolaridade, como se fosse possível impedir esse tipo de violência exclusivamente por meio da formação escolar e de uma suposta ascensão social. Sabe-se, contudo, que esse discurso não encontra respaldo na realidade e pode ser facilmente refutado, como já argumentava Gonzalez (2018), no final da década de 1970, ao analisar os descompassos nos acessos ocupacionais entre pessoas brancas e negras com níveis semelhantes de escolarização:

“

Do ponto de vista do acesso à educação, verificamos que a população de cor, apesar da elevação do nível de escolaridade da população brasileira em geral, no período 1950–73 continua a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional (segundo grau e universidade). Em sua grande maioria, ela permanece nas diferentes fases do primeiro grau. Se relacionamos esse

aspecto ao acesso aos níveis ocupacionais diversos, constataremos *não só que a população de cor se situa majoritariamente nos níveis mais baixos mas também que ela se beneficia muito menos dos retornos da educação* — em termos de vantagens ocupacionais — do que o grupo branco. Em outras palavras, se compararmos a relação nível educacional/nível de renda entre os dois grupos raciais, constataremos que é bastante acentuado o diferencial de renda entre brancos e negros, mesmo possuindo igual nível educacional. No grupo branco, a relação entre educação e renda é praticamente linear, enquanto no grupo negro o incremento educacional não é acompanhado por um aumento proporcional de renda. A discriminação ocupacional é a explicação mais plausível, a partir do momento em que, concretamente, temos quase que cotidianamente notícias de não aceitação de pessoas de cor em determinadas atividades profissionais (Gonzalez, 2018, p. 67–68, grifo nosso).

Dada a constante ocorrência de pessoas negras de classes média e alta que são frequentemente vítimas de racismo, como nos casos em que são confundidas com atendentes em lojas ou têm suas competências questionadas nos espaços profissionais em que atuam, torna-se evidente que a baixa escolaridade não pode ser considerada uma justificativa para o racismo sofrido. As desigualdades sociais são interseccionais, o que significa que a discriminação vivida por sujeitos com baixa escolaridade soma-se ao racismo quando se trata de uma pessoa negra. Dessa forma, mesmo a conclusão dos estudos não impede que esse sujeito continue sendo alvo de violências raciais. Com isso, mais uma vez, evidencia-se a presença de lacunas no letramento racial ao longo das trajetórias pessoais e escolares das estudantes.

Após esses relatos, Vera, que havia sido a primeira a responder à pergunta inicial, afirmando com convicção que não havia manifestação do projeto colonial na atualidade, repensou sua posição e reelaborou sua resposta. Dessa vez, trouxe o primeiro relato de uma pessoa branca que fala a partir do seu próprio lugar de enunciação, em vez de descrever a vivência de um “outro” que, diferente de si, encontra-se mais às margens da diferença colonial.

“

Mas, Ana, eu entendi a sua pergunta de uma outra forma. Eu entendi assim: se o Brasil ainda depende da colonização de outros países para se manter. Não,

nesse ponto de vista, não, eu entendi desse jeito. Agora, coisas da colonização até hoje, é claro que existe. Igual a Helena falou que ela conheceu lá em São Luís, das coisas que você vê acontecendo no nosso dia a dia com as pessoas, igual você colocou aí que as pessoas que têm que trabalhar mais cedo, que hoje está na EJA, as pessoas negras que não têm condições. *Igual, eu mesma era uma pessoa que jamais, jamais eu poderia imaginar que um dia eu estaria estudando aqui na UFMG, por causa da minha condição social, que toda vida, né, foi com muita dificuldade.* Meu pai e minha mãe nos criaram, eu e meus irmãos, então aí eu passava aqui embaixo na Antônio Carlos e meus olhos brilhavam quando eu via isso aqui, mas, por isso que eu te falo, né, então. Agora, o Brasil, no ponto colonial, ele é autossuficiente, ele não precisa de colonização nenhuma mais, não precisa de mais nada (Vera, 2022, narrativa oral no segundo dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Ao trazer em seu relato um olhar sobre si, a estudante ressalta como a condição socioeconômica de sua família foi um impeditivo para que, ao longo da vida, pudesse se imaginar como estudante da UFMG. Ela reconhece essa impossibilidade como parte do legado histórico da colonização no Brasil. De fato, quando observadas sob o viés da classe, pessoas brancas e pobres, embora não sofram os efeitos violentos do racismo e ocupem um lugar social de acesso aos privilégios da branquitude, também enfrentam interdições no acesso a direitos básicos — como a educação escolar —, além de outras formas de discriminação social vinculadas às intersecções entre classe, gênero, sexualidade e território, como a própria estudante demonstrou compreender.

Além da pertinência das transcrições apresentadas acima, consideramos que um dos aspectos mais significativos no momento de oralidade, que se seguiu à leitura da potente escrita de Grada Kilomba, foi a formação de uma dinâmica em que apenas pessoas brancas e uma pessoa autodeclarada parda, de pele clara, sentiram-se confortáveis para participar da discussão. As demais pessoas, todas negras, permaneceram em silêncio, ouvindo e, por vezes, olhando para baixo, enquanto as outras, cujas vozes em sua maioria são marcadas pela hegemonia da branquitude, falavam sobre o que seria a experiência da pessoa negra em um mundo

atravessado pelas heranças coloniais — experiência que, no entanto, não vivenciam diretamente. Conforme afirma Arias (2010b, p. 390):

“Uma expressão de respeito aos interlocutores é mostrar respeito sobre o que dizem, é preciso estar atento às suas formas de expressão, isso implica um exercício de desenvolver a capacidade de escuta, tanto nas suas falas quanto nos seus silêncios, nas formas paralinguísticas; é preciso levar muito a sério seus diferentes modos de linguagem, seus jargões, os tons com que o ou a interlocutora constrói os enunciados do seu discurso; ver os estilos que se expressam em suas formas enunciativas, muitas vezes matizadas com pausas de intervalos e silêncios (Arias, 2010b, p. 390, tradução nossa).

Durante o momento de oralidade que se formou espontaneamente a partir do questionamento de uma estudante branca, percebi que o silêncio das estudantes e do estudante negro pareceu ser uma escolha consciente, que no momento interpretei como uma possível forma de autopreservação. Lima (2020), ao discutir o esvaziamento da categoria “subalternidade”, propõe a perspectiva do silêncio como resistência. Em suas palavras,

“é natural que os códigos de silêncio funcionem como sintomas que não representam e não são representados pelo projecto e narrativas dominantes. *E é natural que a subalterna, neste contexto, não fale, também como mecanismo de auto-preservação. Entender o seu silêncio implica compreender quem é o ouvinte da sua fala. E porque haveria ela de falar para espaços que representam e são representados pelo poder da supremacia branca e masculina que a oprime?* Esta questão permite-nos deduzir que os espaços da subalternidade sejam, por natureza, férteis na germinação de silêncios como resistência (Lima, 2020, online, grifo nosso).

Conforme a reflexão acima, é possível imaginar que, caso naquele momento as estudantes que optaram pelo silêncio estivessem em um grupo no qual todas as pessoas, inclusive a pesquisadora, fossem negras, a escolha pela fala poderia ter se apresentado como uma alternativa viável e segura. Atrémos essa hipótese à compreensão de que um grupo que compartilha a mesma identidade

racial subalternizada, embora inevitavelmente atravessado por diversas outras diferenças, constitui um contexto de solidariedade e vínculos de dororidade⁵ (Piedade, 2017), acolhimentos e reconhecimentos que só são possíveis entre sujeitos que experienciam o “lugar de dentro”, ou seja, que ocupam o alvo da violência em um sistema opressor. Diferentemente do pacto da branquitude (Bento, 2022), que opera pela cumplicidade silenciosa na manutenção de privilégios raciais, a dororidade nomeia os laços forjados pela dor compartilhada do racismo, vínculos que não se configuram como acordos para preservar vantagens, mas como redes de apoio mútuo construídas a partir da experiência comum de violência estrutural.

No lugar de professora e pesquisadora não indígena, socialmente lida como branca, Miranda (2016) também compartilha uma compreensão sensível sobre os silêncios que se manifestam em pesquisas realizadas com pessoas indígenas, especialmente quando a investigadora não compartilha da mesma identidade racial que suas/seus colaboradoras/es:

“

Em meus anos de trabalho com o povo Xakriabá, tenho me deparado inúmeras vezes com o silêncio, por vezes marcado por troca de olhares, o qual cheguei a interpretar como desconfiança. Atualmente, tenho condições de perceber esse silêncio também como recolhimento, reflexão e, sobretudo, como *estratégia de resistência de uma cultura negada, perseguida e que se quis apagada*. As entrevistas/conversas foram reveladoras de que *nem tudo pode ser dito para os não indígenas, mesmo aqueles/as considerados/as parceiros/as na luta política* (Miranda, 2016, p. 275, grifo nosso).

Como mediadora das trocas, optei por não convidar as pessoas que escolheram o silêncio a se expressar sobre as marcas da colonialidade no contexto brasileiro atual. Nesse sentido, estamos de acordo com a orientação de Arias (2010b, p. 390), segundo a qual não se deve forçar os interlocutores a responder ao que não querem, nem a

⁵ “Dororidade” é um neologismo proposto por Vilma Piedade (2017) para designar formas de solidariedade entre mulheres negras baseadas na experiência compartilhada da dor produzida pelo racismo, distinguindo-se da noção mais geral de sororidade. O termo é desenvolvido na obra *Dororidade* (2017).

falar de aspectos que os incomodam, tampouco esperar que digam apenas aquilo que pode nos parecer relevante. O autor afirma que, na realidade, também por meio dos silêncios e das resistências em responder às nossas questões, os sujeitos oferecem respostas e dados significativos sobre sua forma de olhar determinado problema, justamente ao preferirem silenciar seu discurso.

Após as mesmas estudantes que já haviam se manifestado complementarem a discussão com novos argumentos, conduzi a transição da conversa para o início das orientações sobre a escrita autobiográfica proposta para aquele dia. Solicitei, então, que, caso se sentissem à vontade, compartilhassem oralmente suas identificações — ou não identificações — com os elementos trabalhados na oficina daquela noite. Foi nesse momento que Nelson, que até então permanecera em silêncio durante a discussão sobre o projeto colonial, decidiu falar.

“

Bom, eu tive, igual ela aí hoje (*se referindo à Carolina Maria de Jesus*), eu tive a mesma coisa, a minha mãe trabalhava para a gente, para sustentar eu e a minha irmã. Então a gente cozinhava no fogãozinho de jacaré, não sei se alguém de vocês lembra, o jacaré querosene. Então, ali, ou compra isso, ou compra aquilo para sustentar a gente. Minha mãe batalhando, batalhando, inclusive por isso que eu comecei a trabalhar cedo, para ajudar em casa, que era eu, minha minha mãe e minha irmã. Meu pai vazou, então, e a gente correndo atrás, morando em um cômodo três por três e era nós três correndo atrás. Hoje, graças a Deus, a gente está, como diz, assim, está indo. E eu não tive oportunidade de estudar mais cedo, tive que parar de estudar para tomar conta da minha irmã, para a minha mãe trabalhar, quando eu tive oportunidade é que eu fui trabalhar, trabalhei e a minha irmã ficou com a dona lá, para a dona tomar conta da minha irmã, e estamos sobrevivendo até hoje entre, como se diz, entre tapas e beijos, estamos vivendo até hoje, graças a Deus, e vamos levando. Mas que foi difícil, foi. Quando eu vi ali (*se referindo ao curta da Carolina Maria de Jesus*), eu vi a minha mãe direitinho, o lenço na cabeça, a fralda, né, na cabeça. Eu vi direitinho (*voz embargada*), deu vontade de chorar (*tom emocionado*), foi difícil (Nelson, 2022, narrativa oral no segundo dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

A narrativa oral do estudante evocou aspectos difíceis e dolorosos de sua trajetória. Ele relembrou as lutas pela sobrevivência de uma família pobre, composta por pessoas pretas, e reconheceu, no curta sobre Carolina Maria de Jesus, a figura de sua mãe. Sua narrativa escrita, no entanto, elaborada no mesmo dia, revela outros olhares sobre a própria experiência de vida:

“

No decorrer de minha vida passamos por várias etapas. Saindo de uma favela, que hoje se chama do aglomerado. Vimos morar no bairro Concórdia no ano de 1960 onde tinha apenas quatro anos de idade. Eu e minha mãe logo depois veio uma irmã, onde moramos por muitos anos em apenas um cômodo, que servia de sala, quarto, cozinha e um banheiro para várias pessoas que ali morava. Apesar de tudo foi muito bom, era sofrido mas bom, éramos felizes e não sabia, mesmo com as dificuldades que era na época. Hoje graças a Deus estamos bem na medida do possível eu minha mãe e minha irmã juntos sempre. *Somos negros com muito orgulho sem medo de viver e ser feliz, mesmo com todas as dificuldades que a vida nos traz* (Nelson, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no segundo dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Consideramos significativo que, ao escrever sobre as experiências difíceis de sua infância, o estudante mobilize o termo “orgulho” para afirmar sua negritude e a ausência do medo de ser feliz. O reconhecimento positivo de sua raça⁶ constitui um conhecimento de si importante e, muitas vezes, ausente nas narrativas de estudantes jovens, adultos e idosos na EJA. No grupo em questão, por exemplo, Nelson foi a única pessoa a mencionar sua identidade racial ao falar de si, além de associar o uso da palavra “orgulho” a esse reconhecimento. Isso nos provoca a refletir: como a escola e nós, como educadoras, especialmente na EJA, contribuimos para que as pessoas

⁶ Conforme contextualizamos em outra seção mais adiante neste capítulo, o reconhecimento positivo da negritude de Nelson não é expresso por ele apenas na fala. Desde 2019, quando foi meu estudante no final do Ensino Fundamental, Nelson se destacava, por exemplo, por ser a única pessoa da turma que se vestia com estampas e acessórios com referências africanas. Em determinada ocasião, quando ainda era estudante concluinte do PROEF-2, ele também compartilhou sobre a sua participação na Festa do Congado em Belo Horizonte (MG), um festejo de tradição negra importante na cultura popular brasileira.

possam olhar para si com o cuidado e a coragem que desafiam os lugares e as vozes hegemônicas que as oprimem? Da mesma forma, como percebemos e lidamos com os silêncios de determinados sujeitos em processo de escolarização? Como interpretamos as “ausências” presentes nesses corpos?

Segundo Arroyo (2017, p. 37), uma das funções de toda docência é trabalhar essas autoimagens pessoais e coletivas de classe e de raça, valorizando as resistências e os esforços por construir imagens positivas em outro projeto de cidade, de campo, de sociedade. Em outro projeto de escola e de EJA, que assuma as radicalidades humanas que os educandos conferem a seus itinerários pela educação e pelo direito a uma vida justa.

Ainda no campo das interseccionalidades, destacamos a recorrência da categoria classe, em especial a vivência da pobreza, presente nas narrativas realizadas na mesma noite de oficina, orientadas pela frase geradora: “Dos aprendizados construídos ao longo da sua vida, escreva sobre os que você considera mais importantes”. Tratava-se de um pedido intencionalmente amplo, com o objetivo de sondar quais conhecimentos de si as estudantes consideravam mais relevantes em suas trajetórias de vida. A seguir, apresentamos dois fragmentos. No primeiro, Rosa contextualiza aspectos de sua infância.

“

Escrevo voltando na minha infância para contar um pouco sobre eu, e minha família, nos moravam no interior e na época a gente não tinha muitas condições, morava em uma casinha bem simples, meu pai trabalhava na lavoura de 5 da manhã as 6 da noite, pra conseguir fazer os serviço, e meus irmãos mais velhos ajudavam quando chegava da escola, já minha mãe ficava em casa com meus outros irmãos mais novo e cuidava de todos os serviços que era muitos, até tinha que socar arroz, café e outras coisas no pilão era muito difícil para ela com tanta coisa pra fazer, eu tinha 9 anos tomava conta do meu irmão e ajudava cuidar da casa e estudava, a escola que tinha na época era bem precária. (...) Gostava muito de estudar, mas não tinha condições de ir pra outro lugar que tinha uma escola melhor. Contudo, não tenho nada pra falar dos meus, pois eles deram o melhor que podiam para nós (Rosa, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no segundo dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Na narrativa da estudante, percebemos as características de um modo de vida árduo no campo, presente não apenas no contexto familiar, mas também em seu entorno, no território em que vivia. Isso é exemplificado pela estudante ao ressaltar a inexistência de uma escola melhor nas proximidades de sua moradia, o que foi um dos motivos para a descontinuidade dos seus estudos. Reconhecemos que esse é um relato comum a uma certa geração de estudantes da EJA que migraram dos campos para as cidades.

Margarida, por sua vez, compartilha experiências que contextualizam situações de falta de acesso, decorrentes da baixa renda familiar. Conforme ressalta, realizou uma conquista importante após anos de trabalho árduo, que trouxe estabilidade para sua vida já na fase adulta: a casa própria.

“

Eu sempre fui muito sonhadora, e tudo aquele agito era fruto do sonho de ser casada. Minha família não tinha condição financeira para comprar o vestido de noiva. Eu parava na loja, contemplava os vestidos e voltava para casa desapontada porque sabia que não ia poder ter o meu vestido que eu queria. Quase todos os dias lá estava eu descendo o morro de onde morava para ir “namorar” a roupa. Minha mãe ficava conversando com a vizinha e contando a ela que eu queria o vestido e ela não podia comprar. A nossa vizinha ofereceu para emprestar o vestido que foi da filha dela para mim. Eu não tinha como negar de não querer. Apenas fiquei emburrada. Minha mãe aceitou e muito agradecida a vizinha. Não era bonito, como o que eu via e admirava no Edifício Mariana. Era o que podia vestir. A cerimônia foi bonita, a vizinhança toda lá. Casei em 27 de julho de 1985. Não tinha casa, outro sonho que eu tinha: ter minha casa própria. Fui morar de aluguel 1 ano, 2, 3, 4, 5... Sempre mudando porque o aluguel vencia e não tinha como pagar, então o dono da casa pedia para a gente sair. Vivi estes anos assim mudando e sonhando com minha casa própria, vida difícil. Comprei o lote, juntando dinheiro do meu trabalho de faxinas. Trabalhei até domingo para construir minha casa. Um tijolo ali e outro lá e de repente a casa estava pronta. Que alegria! Um sonho. Minha mãe pediu meu irmão para ir me ajudar na mudança com o caminhão que ele trabalhava: ele disse prá minha mãe que nem sabia quantas vezes eu havia mudado deste que casei. Minha mãe respondeu “agora ela vai mudar para casa própria dela” era o ano de 1996 e a família já

tinha aumentado tinha então meu filho. Este é um dos meus acontecimentos marcantes e digo que nunca é tarde para a gente fazer o que tem sonhado. O sonho é nosso mais Deus é que realiza.

Hoje meu patrimônio é minha casa, e no final deste ano realizo mais um sonho, o de formar. Não está sendo fácil, mais a perseverança e força me ajuda a subir os degraus (Margarida, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no segundo dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

As narrativas das estudantes, ambientadas em territórios urbanos e não urbanos, contextualizam aspectos que, embora diferentes, permitem compreender a experimentação das diferentes faces da pobreza como um fator comum às suas trajetórias. Essa condição também pode ser observada nos relatos de Nelson e Vera, apresentados anteriormente e realizados após o segundo encontro das oficinas, quando a proposta de escrita foi orientada pela reflexão sobre os aprendizados mais significativos construídos ao longo de suas vidas. Conforme suas narrativas, são pessoas oriundas de famílias com um histórico de trabalho árduo e pouco remunerado, muitas vezes informal. São filhos e filhas de pessoas com nenhuma ou pouca escolaridade, também impedidas de concluir a formação escolar pela urgência da sobrevivência, que exigiu que trabalhassem desde a infância, seja em ambiente doméstico e familiar, seja fora dele. Viveram, ainda, grande parte de suas vidas em contextos de moradias precarizadas.

Conceitualmente, segundo Ramalho (2019), em diálogo com outros autores, a pobreza é um “fator multifacetado”:

“

Sob essa perspectiva, parece adequada a formulação de Rego e Pinzani (2014) relativamente aos aspectos a serem observados para a caracterização da pobreza no Brasil. O primeiro deles diz respeito ao pertencimento de classe social e econômica e, portanto, à renda e à posse de bens pelos indivíduos e/ou suas famílias. O segundo é o local de sua residência, afinal, a pobreza urbana e rural, na zona sul ou norte, ou ainda em um bairro ou em uma ocupação, por exemplo, assume características distintas. Há de se ter em vista também a forma de acesso dos sujeitos aos direitos sociais mais básicos, como é o caso da moradia, da educação e a da saúde. Ademais, considerando-se que

a renda dos pobres pode sofrer bruscas alterações ao longo de determinados períodos, os autores propõem que a pobreza deve ser sempre temporalmente interpretada. Finalmente, deve o pertencimento étnico-racial dos sujeitos assumir centralidade na análise da pobreza no Brasil (Ramalho, 2019, p. 56).

É importante considerar que as narrativas semelhantes das estudantes não são meras coincidências, mas são os reflexos estruturais e geopolíticos de um sistema-mundo que, conforme discutimos ao longo deste trabalho, originam-se nas dinâmicas coloniais da modernidade e são produzidas pela criação dos lugares periféricos, que são ocupados pelas outriedades subalternizadas da/na diferença. Conforme sintetiza Arroyo (2005, p. 30), “os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social”.

Compartilhamos com o autor o entendimento de que essas histórias coletivas não são aleatórias e se estruturam em favor das desigualdades sociais. No entanto, consideramos significativo observar situações em que sujeitos que vivenciaram os efeitos intrusivos da colonialidade por meio da pobreza, ao se distanciarem das condições de precariedade socioeconômica anteriormente enfrentadas e passarem a acessar espaços que lhes foram historicamente negados — como a escola —, passam a interpretar a realidade daqueles que ainda vivenciam limitações materiais e subjetivas, estas que são impostas pela escassez econômica contemporânea como resultado de uma escolha individual. Essa perspectiva, que tende a desconsiderar os condicionantes estruturais da pobreza, será ilustrada por meio de um trecho de troca oral entre duas estudantes no terceiro dia de oficina, após assistirmos ao curta-metragem *Vida Maria* e entrarmos no campo de discussões sobre as políticas públicas e as condições escolares garantidas às comunidades do campo.

“

Helena: Mas hoje não há um lugar que não tenha uma escola. É muito raro. A terra do meu esposo é São Sebastião do Grotá, é uma rua, são três ruas eu acho que tem lá. Tem uma escola municipal lá que tem até a oitava série. E é muito boa a escola, não é ruim, não.

Rosa: Sim, agora também lá tem, uai, *quem não estuda é quem não quer* (risos). Hoje em dia, lá, *quem não estuda é porque não quer*. Tem ônibus que pega, assim, na casa e leva. Pega as pessoas que têm dificuldade, né? Às vezes é de cadeira de rodas, coisa assim, que precisa, né? O ônibus para levar. É tudo arrumadinho agora, menina. Agora, *todo mundo, quem não estuda é porque não quer*. Mas, por causa de quê? Por causa de quê, porque mudou, assim, o outro local que era, assim, era tipo uma cidade muito pequenininha que tinha lá perto, era distrito da outra cidade também, que é Inhapim, né? Ai lá, eles passou a cidade, aí tem o prefeito, o vereador, tudo de lá. Ai é que eles investem no município, né? E lá, naquela outra cidade que quando era, né, não tinha investimento. O prefeito era o maior ladrão, não investia nada, era assim que passava de pai para filho, de pai para filho, era uma bagunça. Era assim, roubava direto a eleição (Helena; Rosa; 2022, narrativas orais no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Helena observa a ampliação da oferta escolar em comparação com o passado, enquanto Rosa aponta o histórico de corrupção política como um fator que limitou o investimento público no município. Ambas reconhecem a ausência de estudos em sua geração como um impedimento que extrapolava suas vontades individuais. Nesse aspecto, ao descrever as melhorias e o maior investimento na educação em sua cidade natal atualmente, em contraste com o que vivenciou em sua infância, Rosa reafirma que, diferentemente de seu tempo, hoje não haveria justificativas plausíveis para não frequentar a escola, exceto a falta de vontade. Em outro momento, a estudante comenta que “tá quase chegando o asfalto lá já...”, o que nos leva a refletir sobre as condições estruturais de produção da pobreza que ainda persistem nos contextos rurais, apesar da presença de uma instituição escolar próxima e em certa medida mais estruturada em relação àquela acessada em sua infância. Após ouvir as falas das colegas, Julieta compartilha suas observações sobre a vivência da pobreza como um estado marcado pela ausência de perspectivas:

“

Julieta: Não, gente, inadmissível um estado, sabe, uma cidade hoje em dia passar por algumas situações que têm alguns lugares que passam, gente. É, assim, não entra na minha cabeça. Tem uma cidade, eu esqueci o nome dela, parece um bairro que tem ali em Porto Seguro, em Santa Cruz Cabralia, tem uma rua que a gente sobe, que você sai lá naquela igreja lá em cima. Então, para cá, você entra e você vai sair num bairro, gente, no começo do bairro tem asfalto, tem tudo. Mas quando chega mais para o fundo do bairro, não tem um asfalto, as casas são todas de madeira. Gente, é assim, e uma extrema pobreza, você passa, assim, você passando na rua você vê. Aquelas crianças andam na rua, você não vê uma escola, você não vê um asfalto, você não vê, assim, uma perspectiva para uma criança num lugar daquele. É inadmissível (Julieta, 2022, narrativa oral no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Na lógica colonial, as pessoas tendem a ser responsabilizadas pelas subalternidades às quais são submetidas, e essa responsabilização pode ser subjetivamente apropriada pelas próprias vítimas dos sistemas de opressão naturalizados socialmente. De modo semelhante, quando indivíduos vivenciam a superação da pobreza, costumam associar essa conquista a uma questão restrita ao mérito e ao esforço pessoal. Conforme argumenta Maldonado-Torres (2020, p. 44), “a colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo”. Essa discussão é abrangente e se estende a outros campos de opressão, como exploraremos a seguir, ao mobilizarmos as questões de gênero presentes nas narrativas das participantes da pesquisa.

Na sequência do diálogo, Maria compartilhou um acontecimento familiar envolvendo sua sobrinha, uma jovem residente em um contexto não urbano, que foi impedida de dar continuidade aos estudos por decisão de seu pai — irmão da participante —, mesmo após terem sido oferecidas condições materiais para que ela prosseguisse sua trajetória educacional na capital, com o suporte da tia.

“

É, uai, isso daí, recentemente, por exemplo, minha sobrinha, foi em 2018. Meu irmão trabalha em fazenda, aqui para o sul. E lá, assim, para ela estudar, ela tinha que acordar quatro horas da manhã para a van passar para pegar, aí o dia que chovia não tinha como passar, porque atolava. Então ela veio formar o

Ensino Médio e veio aqui para casa, para formar, ficou um ano aqui comigo para poder concluir o Ensino Médio. Porque é muito difícil e ela não estava tendo rendimento nenhum na escola, aí ela veio, para você ver, ficou um ano aqui e conseguiu passar com um rendimento bom. Mas, assim, como ela é filha única, os pais... Ela queria até fazer faculdade, a gente incentivou de ajudar, mas o meu irmão, a cabeça muito fechada, quis que ela voltasse, né? Pra você ver, ele mora em fazenda, longe de escola (Maria, 2022, narrativa oral no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

No capítulo anterior, ao abordarmos a autoapresentação de cada estudante, identificamos uma recorrência nas falas das mulheres que é bastante comum em salas de aula da EJA: a ausência de permissão do marido (ou de algum outro ente familiar, invariavelmente do gênero masculino) como barreira para a continuidade dos estudos em momentos anteriores da vida. Por vezes, essa negação é velada e naturalizada pela própria estudante, ao associar sua função primordial aos “trabalhos de cuidado” (Bastos; Eiterer, 2017), os quais, no ambiente doméstico e familiar, são desempenhados de forma desproporcional, ou mesmo integral, por ela. Essa reprodução foi percebida nas lembranças evocadas pelos objetos reativadores de memória no primeiro dia de oficina: diante do bule de café, todas as pessoas do grupo fizeram menção à mãe, avó ou tia como figuras familiares que assumiram o papel do cuidado doméstico, da alimentação e do acolhimento em suas formações iniciais, evidenciando a continuidade dos papéis de gênero atribuídos às pessoas cisgênero femininas.

De início, é importante ressaltar que, embora esta pesquisa contemple um recorte das experiências de mulheres adultas e idosas cisgênero, partimos da concepção de que os estudos de gênero são múltiplos e abrangem também pessoas que se localizam para além da hegemonia cisgênera. Referimo-nos aqui às pessoas transexuais, transgênero, travestis e não binárias.⁷ Essas identidades não serão abordadas no escopo deste trabalho por não estarem representadas entre os participantes da pesquisa. No entanto, consideramos necessário reforçar o reconhecimento de que

⁷ Ressaltamos que, da mesma forma, os homens e as masculinidades cis e trans fazem parte dessa pauta, embora neste trabalho não foquemos as especificidades desses grupos.

compreendemos as questões de gênero como algo que não se restringe ao modelo binário e sexista de classificação de pessoas, tal como foi imposto pelas narrativas e epistemes coloniais europeias.

Recordamos que, ao elaborarem suas apresentações de si no primeiro dia de oficina, sem nenhuma orientação específica, além do pedido de dizerem quem são, todas as estudantes demonstraram como as imposições do matrimônio e os compromissos da maternidade estão implicados em suas constituições pessoais. Além disso, evidencia-se o efeito da sobreposição desses elementos na efetivação de seus antigos projetos de retomarem os estudos, os quais foram postergados para quando fosse possível, seja por meio da viuvez, seja pelo avanço da idade e amadurecimento dos filhos, seja, finalmente, pela tardia permissão de seus maridos. Assim como muitas pesquisas no campo da EJA já demonstraram, essas características são bastante comuns nas trajetórias de mulheres adultas e idosas que frequentam essa modalidade da Educação Básica.

No terceiro dia de oficina, com o objetivo de dialogar com aspectos das diversas experiências de mulheres cisgênero na EJA, levei dois elementos para mobilizar trocas orais e motivar escritas autobiográficas. O primeiro foi o curta-metragem *Vida Maria*, já mencionado anteriormente. Em seguida, realizamos a leitura coletiva do poema “Não vou mais lavar os pratos”, de Sobral (2000, p. 20), que reproduzimos a seguir:



‘Não vou mais lavar os pratos’

Não vou mais lavar os pratos.

Nem vou limpar a poeira dos móveis.

Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
e uma semana depois decidi.

Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo
a bagunça das folhas que caem no quintal.

Sinto muito.

Depois de ler percebi

a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,
A estática.

Olho minhas mãos quando mudam a página
dos livros, mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante.
Sinto.
Qualquer coisa.
Não vou mais lavar. Nem levar. Seus tapetes
para lavar a seco. Tenho os olhos rasos d'água.
Sinto muito. Agora que comecei a ler quero entender.
O porquê, por quê? e o porquê.
Existem coisas. Eu li, e li, e li. Eu até sorri.
E deixei o feijão queimar...
Olha que feijão sempre demora para ficar pronto.
Considere que os tempos são outros...
Ah,
esqueci de dizer. Não vou mais.
Resolvi ficar um tempo comigo.
Resolvi ler sobre o que se passa conosco.
Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou.
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi,
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida,
passou do alfabeto.
Desalfabetizou.
Não vou mais lavar as coisas
e encobrir a verdadeira sujeira.
Nem limpar a poeira
e espalhar o pó daqui para lá e de lá pra cá.
Desinfetarei minhas mãos e não tocarei suas partes móveis.
Não tocarei no álcool.
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler.
Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
meu tênis do seu sapato,

minha gaveta das suas gravatas,
meu perfume do seu cheiro.
Minha tela da sua moldura.
Sendo assim, não lavo mais nada, e olho a sujeira
no fundo do copo.
Sempre chega o momento
de sacudir,
de investir,
de traduzir.
Não lavo mais pratos.
Li a assinatura da minha lei áurea
escrita em negro maiúsculo,
em letras tamanho 18, espaço duplo.
Aboli.
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata,
Cozinha de luxo,
e jóias de ouro. Legítimas.
Está decretada a lei áurea.

Neste dia, sem que tivéssemos planejado essa composição, o grupo estava reduzido e apenas mulheres estavam presentes. Isso gerou um ambiente de familiaridade e identificação mais forte com a temática. Assim, após a leitura, o grupo demonstrou estar visivelmente afetado pelo poema. Logo que lemos as últimas palavras, Julieta iniciou a fala de maneira descontraída, conforme o diálogo transcrito a seguir:

“

Julieta: Nossa, vou decretar essa lei áurea (risos).

Ana: Então, como vocês se sentem sobre esse poema? Como ele dialoga com vocês?

Julieta: (gargalhada). Isso que eu quero na minha vida agora (risos).

Maria: Às vezes eu já faço isso aqui, olha (risos). Dou uma de louca aqui: 'Hoje eu não vou lavar prato, não vou limpar' (risos) (Julieta; Maria, 2022, narrativas orais no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Embora soubéssemos que o “lavar os pratos” não representasse, de forma literal, o único sentido de rompimento proposto pelo eu lírico, as estudantes iniciaram sua identificação justamente por esse ponto, que remete aos trabalhos de cuidado com a casa, amplamente desempenhados por elas. Em seguida, ainda dialogando sobre o mesmo texto, Helena estabelece uma posição contrária à das colegas, o que dá início a uma discussão que se aprofunda em interpretações mais reflexivas sobre a escrita e, consequentemente, sobre suas próprias vidas:

“

Helena: Bem, eu, como sempre, sou um pouquinho mais radical, né? Quer dizer que a leitura colocou ela uma pessoa que não via necessidade nas outras coisas, é isso que eu entendi aqui?

Julietta: Não, eu já vi de outra forma.

Helena: Porque eu, pelo menos, eu, Helena, eu acho assim, quando você aprende, quanto mais você aprende, mais responsável você fica. E você tem as suas responsabilidades, você não vai deixar as suas responsabilidades porque, aqui: “Comecei a ler, abri outro dia um livro e uma semana depois decidi: não levo mais o lixo para a lixeira, não arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal. Sinto muito, depois de ler percebi, a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética”. Eu não sei...

Rosa: Mas o que eu entendi é que ela era casada e fazia só, né? Fazia tudo pra ele...

Helena: Igual, por exemplo, uma mulher casada. *Eu, graças a Deus, eu não sou analfabeta. Nunca fui, né? Estudei, quando eu parei de estudar estava na sétima série.* Eu me casei, cuidei com meu esposo, com meus filhos. Até hoje eu cuido, minha filha levanta e eu que faço o café. Isso é minha responsabilidade de mãe. Eu não sou obrigada, mas eu faço (Helena; Julieta; Rosa, 2022, narrativas orais no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

A forma como Helena explicita que não participa dos mesmos lugares de subalternidade ocupados por suas colegas — ao afirmar “graças a Deus, eu não sou analfabeta. Nunca fui, né?” —, bem como o modo quase defensivo com que se posiciona diante da possibilidade de uma mulher escolher abdicar das funções domésticas e optar por fazer outras coisas por si, evidenciam como o imaginário de

papéis de gênero preestabelecidos e inflexíveis opera na produção de subjetividades femininas, mesmo entre mulheres que tiveram acesso à escolarização.⁸ Ao dizer que “você tem as suas responsabilidades, você não vai deixar as suas responsabilidades” ou ainda “isso é minha responsabilidade de mãe”, Helena naturaliza a ideia de que a função de uma mulher casada, com filhos, é priorizar o cuidado de todo o sistema doméstico e familiar, sem mencionar de que formas ela se prioriza para além dos lugares de esposa, mãe e cuidadora. Como argumenta Davis (1983), o trabalho doméstico, historicamente construído como “naturalmente feminino”, perpetua a subordinação das mulheres ao apagar o caráter social e político dessa divisão de tarefas.

Esse imaginário também foi evidenciado pela estudante quando, posteriormente, relatou as orientações que transmitiu às suas filhas.



Helena: A minha filha é formada e ela foi cuidar dos filhos, agora que ela colocou a faxineira, nem faxineira ela tinha. Ela cuidava de tudo. Leva os filhos na escola de carro e busca, leva para o tênis, leva para a música, leva para a natação, leva para não sei aonde. Ela que cria, uai, e tem o maior prazer nisso. *Porque a educação, conhecimento, né, leitura, isso aqui você aprende é na escola, mas a base para uma vida digna você aprende em casa.* E hoje em dia você põe os filhos nas mãos de qualquer um, daí a pouco você vê os seus filhos tudo perdido no mundo, essa que é a realidade. Eu, inclusive, sempre disse para as minhas filhas: ‘Vocês vão estudar, formar, adquirir uma independência financeira porque é necessário. Mas, se casar, a prioridade é a família. Vai trabalhar meio horário. Ela trabalhou meio horário e criou os filhos’. (Helena, 2022, narrativa oral no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Por meio de seu relato, interpretamos que Helena transmite, como herança para as suas gerações futuras, o lugar social da mulher a partir da mesma assimetria

⁸ É relevante relembrar que, segundo Helena, o motivo que a fez voltar à escola foi o desejo de ingressar em um curso de liderança cristã em sua igreja, que exigia o certificado de conclusão da Educação Básica. A participação ativa da estudante no contexto religioso pode estar associada à sua posição mais conservadora.

de gênero que vivenciou e naturalizou ao longo da vida. Essa transmissão ocorre não por escolha individual, mas como efeito da colonialidade de gênero (Lugones, 2014), que opera produzindo e reproduzindo hierarquias mesmo diante de transformações nas condições materiais de vida. Isso se evidencia quando, mesmo diante de trajetórias e acessos diferentes vividos por suas filhas — que, por exemplo, alcançaram a pós-graduação em uma universidade pública —, Helena orienta que “a prioridade é a família” e que devem “trabalhar meio horário”. Como argumenta Davis (1983), o trabalho doméstico, como um produto da história humana, está sujeito a permanências que mantêm sua associação ao papel de cuidado a ser desempenhado pelas mulheres, perpetuando a subordinação feminina mesmo quando há conquistas educacionais e profissionais:

“

Embora as tarefas domésticas, como as conhecemos hoje, possam vir a se tornar velhas relíquias históricas, as atitudes sociais predominantes continuam a associar a eterna condição feminina a imagens de vassouras e pás de lixo, esfregões e baldes, aventais e fogões, vasilhas e panelas. E é verdade que o trabalho da mulher, de uma era histórica a outra, tem sido geralmente associado ao ambiente doméstico. Ainda assim, o trabalho doméstico feminino nem sempre foi o que é hoje, uma vez que, como todos os fenômenos sociais, as tarefas domésticas são um produto dinâmico da história humana. Da mesma forma que sistemas econômicos surgem e desaparecem, o escopo e a qualidade das tarefas domésticas passaram por transformações radicais (Davis, 1983, p. 224, tradução nossa).

Na sequência do diálogo, as demais estudantes presentes se posicionaram em desacordo com a visão mais tradicional apresentada por Helena:

“

Julieta: Eu sei, Helena, mas eu estou falando aqui... Igual você falou que ela falou isso, mas na segunda parte ela coloca aqui: ‘A estática, olho minhas mãos quando mudam a página dos livros, bem (mais) macias que antes. Sinto que posso começar a ser a todo instante sim’, então o que ela...

Helena: Qualquer coisa, ela pode ser qualquer coisa (*em tom negativo*).

Julieta: Isso, mas aqui, no muda... igual, a partir do momento que ela parou

de fazer as coisas que ela fazia, porque ela vivia em função daquilo, o que ela está colocando aqui é que ela vivia em função de limpar, ela vivia em função de arrumar, ela vivia em função de fazer isso.

Maria: Ela não tinha tempo...

Julieta: E aí a partir do momento que ela começou a ler, as mãos, ela não teve que mexer mais e as mãos ficaram macias no mudar as páginas do livro. (...) Ela colocou, assim, como se estivesse se libertando. Eu estou libertando porque *a minha vida é só isso e eu quero outras coisas para a minha vida*, eu quero ler, eu quero estudar, eu quero ser alguém e se eu continuar aqui só lavando prato, arrumando casa e catando folha, essas coisas, eu não vou ser nada, eu vou continuar, é tipo esse filme que nós assistimos, é isso aqui (*faz referência ao curta-metragem Vida Maria*) (Julieta; Helena; Maria, 2022, narrativas orais no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Embora, em suas falas, nenhuma das estudantes tenha mobilizado palavras-chave como feminismo, machismo e patriarcado, percebemos um lugar de conscientização sobre as imposições e violências de gênero que recaem sobre as mulheres, especialmente no que se refere ao trabalho de reprodução da vida. Isso se torna evidente quando Julieta se refere ao processo vivenciado pelo eu lírico utilizando a expressão “como se estivesse se libertando”. Associar a possibilidade de escolha, de olhar para as próprias necessidades pessoais e de priorizar o autocuidado, em vez de viver exclusivamente em função dos trabalhos domésticos e do cuidado irrestrito com o outro, equivale, para a estudante, a um estado de libertação. Sua fala nos remete ao questionamento feito por Maria Stewart há quase dois séculos: “Até quando as nobres filhas da África serão forçadas a deixar que seu talento e seu pensamento sejam soterrados por montanhas de painéis e chaleiras de ferro?” (Stewart *apud* Collins, 2019, p. 3). Nessa perspectiva, Margarida compartilha a sua experiência:

“

Margarida: Ela se libertou da vida que levava, né? De repente, como diz aí, chutou o balde (*risos coletivo*). Chutou o balde. Mudou, né? Quis mudar, falou: ‘Vou mudar mesmo, decidi, vou me libertar mesmo’. Num modo de dizer, né?
Helena: Margarida também deu um basta, né, Margarida?

Margarida: Eu dei, dei mesmo, tive que dar porque, para mim viver, né? *Pensar*

em mim, porque eu não pensava em mim, pensava primeiro nele, né? Então, principalmente porque ele bebia muito, então era tudo, né, nas minhas costas. Até para estudar, eu não estudei antes, né, um monte por cento lá era por causa dele, né? Não tinha a oportunidade, ele não deixava, era aquela coisa toda, né? Era só cuidar dele, dele, dele e esquecia de mim (Margarida; Helena, 2022, narrativas orais no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

A fala de Margarida expressa com eloquência uma realidade marcada pelo sobre-esforço, pela vivência e pela invisibilidade da sobrecarga física e emocional, além de evidenciar a importância do rompimento com os ciclos de papéis impostos às mulheres cisgênero em uma sociedade colonial, machista e patriarcal. Imersa em uma cultura hegemônica que naturaliza a exploração por meio das múltiplas funções desempenhadas pelas mulheres e, ao mesmo tempo, delimita os lugares que elas devem ou não ocupar, cabe perguntar: de que modos pessoas como Margarida aprendem sobre os próprios limites? De que maneira a escola pode contribuir para esse autoconhecimento positivo de mulheres mais velhas? Entendemos que aquilo que a estudante chama de “chutar o balde” representa, na verdade, um processo de descoberta ou retomada de si. Segundo seu relato, Margarida associa a escolha de voltar a estudar como uma forma de fazer algo por si mesma, diferente do que estava realizando há anos.

Margarida ocupa lugares periféricos na sociedade. É uma mulher negra, que trabalhou como faxineira ao longo da vida, teve seus estudos interrompidos na infância, é mãe, avó, casada com um homem alcoólatra e já foi moradora de uma favela. No Brasil, a figura da mulher negra que cuida de todos e não pode se cuidar é um estereótipo que remonta à escravidão, à desumanização e ao abuso desse corpo. Ao compartilhar a experiência de “dar um basta” na condição vivida, Margarida associa essa ação à sua possibilidade de, finalmente, viver e pensar em si. Outras estudantes corroboram essa visão durante a mesma conversa:

“

Maria: Sim. Eu quis dizer aqui, porque assim, eu vivia assim, trabalho e casa, trabalho e casa. Então, eu parei um tempo, sim, porque senão você vive só naquilo, você não vai ter um momento de lazer, de cuidar de você. Então, os filhos cresceram? Então todo mundo pode ir lá lavar um prato, lavar um copo,

então às vezes eu estresso um pouco lá em casa, que eu falo assim: 'Aqui mora uma família, então, assim, todo mundo trabalha, todo mundo estuda? Sim, ok. Então, vamos assim'. Aí, às vezes eu falo: 'Não vou mais lavar vasilha, não vou mais fazer isso' (risos).

Rosa: É, outro dia eu falei assim: 'Não vou fazer comida'.

Maria: É. Porque tem hora que a gente tem que fazer isso, porque eu fiz a vida toda, trabalhei a vida toda... Porque, senão, você fica escrava daquilo ali. Eu, às vezes, agora eu estou assim. Aí eles falam assim: 'Nô, mãe, você está tão nervosa'. Mas não é que eu vou deixar a minha casa suja ou vou deixar de fazer, só que num momento você tem que dar um... né? Dar uma parada ali.

Helena: Ou pagar uma faxineira.

Maria: É, mas quando a gente não tem condições, você para um pouco ou então você estafa. Eu já tive problema de estafa, de estresse, de tudo que você pensar (...). Então, assim, eu tive um momento que falei assim: 'Nossa senhora, eu vivo só para isso. Não, vou ter que parar um pouco porque senão...'.

Helena: Uai, eu entendo isso tudo. Porque, assim, o que eu fico mais triste é que se uma pessoa ler isso aqui, ela vai pegar isso que está escrito e vai entender que é assim. É como a novela, você vê lá aquele romance todo lá, você também quer ter aquela vida (Maria; Rosa; Helena, 2022, narrativas orais no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

O trecho acima é relevante para retomarmos as interseccionalidades das desigualdades sociais no grupo em questão. Nesse caso, evidencia-se mais uma vez a diferença de classe. Helena é uma mulher branca, aposentada, que vive em um apartamento localizado em uma região nobre da cidade. Maria, por sua vez, é uma mulher negra, trabalhadora, que atua tanto nas jornadas comerciais quanto nas domésticas, e mora no município de Contagem. Ela reside em uma cidade vizinha a Belo Horizonte e precisa realizar diariamente o trajeto intermunicipal para concluir seus estudos na EJA da UFMG. Assim como a experiência da pobreza não se dá de forma homogênea, sendo atravessada por marcadores como raça e identidade de gênero — por exemplo, quando a pessoa é preta e travesti —, as vivências de uma mulher cisgênero branca e de uma mulher negra são amplamente diversas, mesmo que ambas estejam expostas ao machismo e a outras formas de violência de gênero.

No caso acima, a solução apresentada por Helena, contratar uma faxineira, transfere a outra mulher — possivelmente negra, considerando seu imaginário conservador — a responsabilidade pelo trabalho doméstico, mas não inclui a possibilidade de modificar o modo como as tarefas são distribuídas, como Maria e outras participantes propuseram em suas falas. A experiência racial de uma mulher influencia na forma como ela vivencia as opressões de gênero, que são atravessadas pelos outros lugares que ela ocupa na sociedade, bem como na formação de estratégias para contestar as violências sofridas. Também consideramos significativo o nítido receio expresso por Helena diante da possibilidade de o poema “cair em outras mãos”, o que poderia levar outras mulheres a questionarem os lugares que lhes foram atribuídos.

Na perspectiva do feminismo decolonial, é importante reconhecer a existência da colonialidade de gênero, uma dimensão estruturante da opressão moderna-colonial que não foi concebida nem incorporada pelas formulações originais da teoria da colonialidade do poder. É nesse campo que Lugones (2012) realiza uma contribuição central ao destacar que as categorias de raça, gênero e sexualidade não operam isoladamente, mas se constituem mutuamente. A autora argumenta que:

“

Raça, gênero e sexualidade se co-constituem. A transição da colonização para a colonialidade em termos de gênero centra a complexidade das relações constitutivas do sistema capitalista global de poder (dominação, exploração). Nas análises e práticas de um feminismo decolonial, a ‘raça’ não é nem separável nem secundária à opressão de gênero, mas sim co-constitutiva. E é exatamente isso que os feminismos brancos acabaram excluindo da análise, embora versões coloniais da diversidade étnica/cultural tenham sido incorporadas aos feminismos que se concentram na globalização. Ou seja, a colonialidade do poder, do saber, do ser, do gênero, não importam, não pesam. A solidariedade feminista que enfrenta a violência da globalização é pensada como atravessando culturas traduzíveis, ignorando a colonialidade do poder, a racialização da população, do trabalho, do conhecimento, do gênero. Essa forma de convocação de solidariedade entre ‘mulheres’ torna-se cúmplice da Colônia e de seu sistema de gênero (Lugones, 2012, p. 134, tradução nossa).

Essa crítica proposta pela autora é fundamental para a compreensão dos relatos e discussões apresentados nesta pesquisa, pois evidencia como os marcadores de diferença — raça, gênero, classe e sexualidade — são organizados por um mesmo sistema colonial de poder e não devem ser tratados como opressões independentes ou hierarquizáveis. Entre as estudantes colaboradoras deste trabalho, é possível associar essa lógica às falas da Helena, que procura se diferenciar da realidade de suas colegas, mulheres negras, por meio de uma vivência não racializada. Nesse âmbito, ao evidenciar que certos feminismos brancos ignoram as dimensões estruturantes da colonialidade, Lugones aponta os riscos de práticas políticas que, ao buscar uma solidariedade universal entre “mulheres”, acabam reforçando a lógica colonial ao invisibilizar a experiência das mulheres racializadas, sobretudo negras e indígenas — que vivenciam formas de violência e opressão específicas e historicamente situadas.

Ao traçar uma relação entre os sentidos das recusas em realizar os trabalhos domésticos, abordadas no poema, e sua própria experiência, Rosa discorre sobre como o acesso à educação está vinculado à transformação vivida tanto pelo eu lírico quanto por ela mesma:

“

Rosa: Eu entendi que quando você... A leitura, quando você volta para estudar, para ler, assim, você aprende muita coisa, *sua cabeça abre*, não fica só aquilo ali. Pelo menos a minha já abriu muito depois que eu passei a estudar. Eu acho que abre a mente da gente. Porque não é só aquilo ali, é filho, marido, é casa, tem mais coisas que você pode fazer... (Rosa, 2022, narrativa oral no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Reconhecer outras possibilidades de viver a própria vida, além de ser mãe, esposa e cuidadora de uma casa, é um dos acontecimentos marcantes na experiência escolar de Rosa. O que a estudante nomeia como um estado de “abrir a cabeça” nos remete a um potente relato de uma colaboradora da pesquisa elaborada por Reis (2009), em sua dissertação:

“

Só porque eu fui pra escola, meu marido se separou de mim. Eu falei pra ele: Quando eu era criança, meu pai não me deixou estudar, agora outro homem não vai impedir. *Para meu marido e meu pai era mais importante que aprendesse a usar minhas mãos que minha cabeça.* Porque eu não fiquei só usando as mãos, ou seja, lavando, passando, cozinhando, etc. o meu marido achou ruim e me largou com dois filhos (...) Na escola da vida eu já aprendi muito, agora só falta usar minha cabeça para aprender ler e escrever direito, assim como a professora ensina, como as pessoas estudadas fazem, pra passar de ano (Madalena *apud* Reis, 2009, p. 175).

O saber de si, expresso por Maria e por Madalena (*apud* Reis, 2009), nos convida, mais uma vez, a refletir sobre os possíveis alcances da escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas, especialmente no caso das mais velhas, que muitas vezes buscam na escola um lugar de recomeço. Compreender as trajetórias, as concessões e, sobretudo, as potências que esses sujeitos trazem consigo é um caminho para a construção de espaços de troca de saberes emancipatórios, antirracistas e decoloniais, tanto na vida quanto no processo de escolarização de estudantes da EJA.

Trabalho e escola

Nesta seção, abordamos as narrativas de si que dialogam com as experiências vividas e os saberes construídos no campo do trabalho e da vida profissional das estudantes. A carteira de trabalho, utilizada como objeto reativador de memórias, no primeiro dia de oficina, foi o principal elemento motivador dessas trocas, o que explica a recorrência desse símbolo/objeto nas narrativas. Embora essa temática ainda não tenha sido aprofundada até aqui, o trabalho — ou a necessidade de trabalhar — é um aspecto recorrente nas falas de si de estudantes da EJA, especialmente quando se trata da experiência de pessoas adultas e idosas que interromperam seus percursos escolares devido a uma condição socioeconômica familiar que exigia sua entrada precoce no mercado de trabalho. Compreendemos que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas é, historicamente, uma modalidade voltada para trabalhadores. Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2017, p. 64), quando afirma:

“

Optamos por ver, reconhecer os jovens-adultos como passageiros do trabalho para a EJA (...) vê-los como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes, nem sequer como estudantes que trabalham. O trabalho não é um acidente em sua condição humana, social, de gênero, raça. Perguntamo-nos como incorporar essas experiências tão radicais de trabalhadores nos conhecimentos das escolas e da EJA, no direito a saber-se. Mas vamos além, reconhecendo-os com direito à formação humana (Arroyo, 2017, p. 64).

Entre as estudantes que participaram da pesquisa, é recorrente o relato de que a necessidade de trabalhar pela sobrevivência foi um dos principais motivos para a saída da escola em etapas anteriores da vida. Esse contexto é evidenciado nas narrativas orais e escritas de Nelson e Vera, que ingressaram muito cedo no mundo do trabalho:

“

Nelson: (...) *quando eu completei treze anos, tirei a carteira, comecei a trabalhar de carteira assinada* (...) Até hoje, eu trabalhei em três empresas. Aí, de menor, eu já comecei, eu saí de uma para servir exército e não servi exército, aí custei a arrumar serviço, continuei e fui. No terceiro foi na Cemig, onde eu vim aposentar e aposentei, já tenho quase trinta anos de aposentado ou mais. Então, é isso aí, né? São boas recordações (Nelson, 2022, narrativa oral no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

A volta à escola, para mim foi e está sendo a melhor coisa que fiz. Fiquei parado por muitos anos sem ter muitas oportunidades. *Tive que parar os estudos muito cedo, para ajudar nas despesas da casa, pois minha mãe era sozinha para tudo.* Tendo que trabalhar quase dia e noite para o sustento de nossa casa, vendo aquilo *me pus a trabalhar cedo para ajudá-la.* Sem saber que um dia ia fazer muita falta para mim, trabalhando dali e aqui, até conseguir um bom emprego, mesmo sem meus estudos. (Nelson, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Vera: E a carteira foi o dia que a minha tia arrumou um serviço para mim, eu *tinha doze anos, e aí quando eu consegui entrar lá, nesse serviço, eu já tinha treze.* Aí eu tirei a carteira, a minha mãe foi comigo para me ajudar a tirar a carteira,

porque eu não podia tirar, porque era de menor, e aí a carteira foi assinada, com treze anos de idade. Trabalhava numa camisaria lá na rua Caetés, não existe há muito tempo já (...) eu trabalhei numa máquina que pregava botões, eu mexia nessa máquina que pregava botões (Vera, 2022, narrativa oral no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Minha carteira de trabalho foi tirada quando tinha 13 anos (...) Hoje com 68 anos aposentada, tudo foi possível por causa da minha carteira de trabalho assinada (Vera, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida em campo, no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Ao compartilharem suas primeiras experiências com o trabalho, ambos os estudantes abordam o trabalho formal e a aposentadoria como conquistas viabilizadas pelo ingresso precoce no mercado, ainda na adolescência, por volta dos 12 ou 13 anos de idade, com registro em carteira de trabalho. Esse aspecto é significativo, uma vez que a carteira assinada garante direitos trabalhistas e o acesso a benefícios sociais, como férias remuneradas, seguro-saúde e o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Em suas falas, Nelson e Vera contextualizam que se tornaram trabalhadores desde muito jovens, mas não problematizam esse início precoce. Mais uma vez, torna-se necessário considerar a experimentação da pobreza como um fator comum na trajetória desses sujeitos. O trabalho precoce aparece, nesse contexto, como decorrência direta da necessidade de sobrevivência familiar.

Quase todos os participantes, ao relatarem suas primeiras experiências profissionais com carteira assinada, enfatizaram três aspectos principais: a necessidade de contribuir para o sustento da família desde cedo; a conquista de uma relativa independência financeira; e o novo alcance de poder de compra, que lhes possibilitou acessar alguns bens de consumo desejados. No entanto, essa ideia de independência deve ser relativizada, considerando os baixos salários a que estavam submetidos. Suas falas revelam um senso de liberdade que, embora significativo, se restringe a acessos básicos, como a compra de um aparelho de televisão para a família, um tênis, uma blusa ou uma calça. Esses sentidos atribuídos ao trabalho podem ser observados nas narrativas oraís e escritas de Julieta, Nelson, Helena, Teresa, Maria e Vera.

“

Julieta: Agora, a carteira de trabalho, nossa, essa aí foi muito boa. Era o sonho, era o nosso sonho de adolescente, ter a nossa carteira de trabalho assinada, porque parecia que a nossa carteira assinada era a nossa independência (...) Porque a gente poderia conquistar as nossas coisas, conquistar um tênis, conquistar uma blusa, uma calça, sabe? Comprar aquilo que a gente queria comprar para a gente, porque naquela época era difícil, era difícil para os pais da gente comprar. Então, assim, nossa, quando assinou a minha carteira, gente. Eu vou falar, o meu primeiro salário foi inesquecível (risos) (Julieta, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Já na juventude o momento mais feliz foi quando arrumei meu primeiro emprego e a carteira Profissional assinada, sabe aquele momento libertador e ao mesmo tempo de grande responsabilidade, pois tínhamos que cumprir uma carga horária de 8 horas por dia. Mas estávamos muito feliz por conquistar a nossa independência financeira (Julieta, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Nelson: Foi uma grande emoção, para mim que era o meu primeiro emprego onde trabalhei de carteira assinada, por muito tempo onde pude comprar a minha primeira televisão, não saindo mais para a casa de vizinhos. Com isso minha mãe ficou muito satisfeita com a compra que fiz para nós. Ainda guardo essa televisão até hoje, que tem mais de 50 anos que foi comprada nas lojas Bemoreira (Nelson, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Helena: A carteira de trabalho me levou ao meu primeiro emprego e a alegria de trabalhar com meus direitos garantidos e conquistar a independência financeira, poder sonhar com a realidade da aposentadoria (Helena, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Teresa: A carteira de trabalho mim lembra meu primeiro salário da minha liberdade de compra o que eu quisesse (Teresa, 2022, trecho de narrativa escrita no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Maria: A carteira de trabalho me lembra um momento muito importante na minha vida, pois foi com ela que obtive *liberdade para cuidar da minha filha*, porque fui mãe muito nova, assim minha vó ajudava a criar ela, pois o pai não assumiu, e eu sabia que tinha que trabalhar. E eu também tinha *um sonho de comprar um tênis da marca Nike* que me serviu, recordo-me até hoje a cor dele cinza e também porque paguei em 10 vezes no cartão (Maria, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Vera: (...) meu primeiro salário não lembro o que fiz, mas acredito que foi coisa boa, uma *adolescente com carteira assinada tem uma sensação de liberdade, mas também de responsabilidades...* (Vera, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

É importante ressaltar que a independência financeira relatada pelas/os estudantes não implicou uma transformação drástica de suas classes sociais, mas sim o acesso a uma renda mínima que lhes permitia contribuir para as despesas da casa e adquirir bens que antes lhes eram inacessíveis. As estudantes que participaram da pesquisa interromperam os estudos ainda no Ensino Fundamental, sendo que a maioria concluiu apenas os anos iniciais. Diante disso, os empregos formais e informais que conseguiram, geralmente vinculados ao setor terciário e conquistados com baixa escolaridade, implicavam limitações salariais e restrições no acesso a benefícios trabalhistas.

Margarida, assim como as colegas, considera a assinatura de sua carteira de trabalho um acontecimento marcante, do qual se orgulha. Durante a oficina, a estudante, que atua nos serviços gerais de uma das faculdades do campus da UFMG, compartilhou uma situação vivida em seu ambiente profissional naquela mesma semana, quando a atualização de seus dados foi necessária devido à mudança da empresa contratante:

“

Margarida: E a carteira profissional, Ana Luísa, é assim, é uma coisa, assim, que hoje em dia, ela está virando raridade. Essa carteira aí, essa semana eu falei dessa carteira no meu serviço porque eles pediram, trocou de empresa, agora é digital.

Quanta saudade eu tenho da minha carteira de papel, eu falei, porque agora a digital é senha, é coisa. Eu não consegui (risos), eu não consegui fazer lá o que tinha que fazer, uma alteração na carteira. Então, essa aí vai ficar, é uma relíquia uma carteira dessas e eu tenho orgulho de olhar para a minha. É um orgulho mesmo, que a gente vê que o trabalho da gente da vida inteira está registrado ali nessa carteira. Então, é uma só (carteira) que eu tenho de todo o tempo de trabalho, então a gente olha, assim, como uma coisa bacana de a gente ver quantos tempos atrás. Eu lembro que o meu pai falava com a gente, falava assim, quando a gente era tudo pequeno, ele falava assim: ‘Não pode trabalhar sem carteira assinada, porque senão vocês não aposentam cedo’, e lá em casa meus irmãos todos, um aposentou com quarenta e seis, o outro... Todos, assim, novos, porque o meu pai falava: ‘Não trabalha sem a carteira assinada’. Mas, naquele tempo, há uns anos atrás, às vezes não era toda empresa, mas a gente procurava. Então, é uma coisa, assim, que infelizmente essa geração de hoje não vai ter, ou seja, às mãos. Vai ter, aqui, é o celular. Eu falei isso lá em casa (Margarida, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Embora a digitalização de documentos tenha se intensificado nos últimos anos como uma política do Governo Federal para ampliar a acessibilidade aos serviços públicos, é interessante observar o valor atribuído ao papel e ao digital sob a perspectiva de uma pessoa idosa. Quando restrita apenas à segunda opção, ela pode se perceber excluída diante dessa “modernização”. Em sua experiência de vida, que considera os conselhos do pai e as trajetórias dos irmãos, Margarida trata o papel como uma relíquia, algo que carrega um valor histórico incomparável à interface de um aplicativo digital. Refletimos, assim, sobre as potências da escolarização na vida desse sujeito em uma perspectiva intercultural. Nesse sentido, caberia à escola tanto acolher e trabalhar as relações simbólicas e afetivas, com determinados artefatos, quanto garantir a acessibilidade digital por meio da aproximação com novas linguagens e usos diversos das mídias. A inclusão digital é também uma demanda que pessoas adultas e idosas levam para a escola. Em sua narrativa escrita, Margarida elaborou:

“

A Carteira Profissional de Papel é para mim uma relíquia que sempre vou guardar. É um documento muito importante, onde está registrado os lugares que eu trabalhei, meu Primeiro registro na Carteira Profissional foi no ano de 1983,

eu era bem nova e já trabalhava. Para mim é um orgulho ter a Carteira contando 30 anos de vida de trabalho. Eu guardo minha Carteira com muito cuidado, *Pois hoje em dia a tecnologia entra no lugar do Papel.* As Carteiras de Trabalho são digitais. Eu prefiro a minha velha Carteira Profissional Porque nela está registrado toda minha vida de trabalho e os lugares que trabalhei (Margarida, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

De todas as pessoas do grupo, Rosa, que no momento do desenvolvimento do campo tinha 51 anos, foi a única a não compartilhar a experiência de exercer, em algum momento da vida, um emprego formal assegurado pela assinatura da carteira de trabalho. Segundo ela:

“

A carteira de trabalho, eu lembro também quando eu tirei lá na roça. Aí tinha lá, assim: ‘Está fazendo carteira de trabalho’ (risos), e foi aquele tanto de gente tirar carteira de trabalho, mas acho que foi à toa, porque até hoje eu não assinei a carteira de trabalho (risos) (...) Não tenho a carteira assinada, até o meu filho falou assim: ‘Mãe, eu estou precisando de uma carteira de trabalho’, eu falei assim: ‘Nem sei onde que ela está’ (...) porque, assim, eu trabalhei, mas eu não tinha a carteira assinada. Eu trabalhava assim, trabalhava com a minha tia, trabalhei numa empresa e não assinei a carteira e depois eu trabalhava, assim, em casa mesmo, né? Eu trabalhava em casa com artesanato, costurando as coisas, mas não tem carteira de assinar. Não tem nem como aposentar (risos) (Rosa, 2022, narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Conforme a estudante compartilhou, durante a roda de diálogos sobre seus projetos de vida, sua intenção é se aposentar por meio do sindicato da área rural, para onde pretende retornar futuramente. Em sua narrativa escrita, ela rememora:

“

Da carteira de trabalho lembro que na época tinha uns 16 anos, e que fiquei muito empolgada em tirar a carteira de trabalho, me achei muito importante, pena que não tive a oportunidade de arrumar um serviço para que ela fosse assinada, porque onde trabalhei não tinha carteira assinada, ou trabalhava por

conta própria (Rosa, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

A situação de ausência de direitos trabalhistas vivenciada pela estudante também é comum entre pessoas da EJA, sobretudo entre mulheres que desempenham trabalhos domésticos e de cuidado não remunerados. Mais uma vez, é fundamental considerar as interseccionalidades de raça, gênero, classe e território, todas contextualizadas nas matrizes de heranças coloniais que atravessam as trajetórias desses sujeitos. Sobre isso, Arroyo (2017, p. 55) pontua que:

“

Os dados estão nos dizendo que os jovens e adultos certamente estão entre esses que ajudam a triplicar o trabalho informal, e que não estão se incorporando ao trabalho formal por serem iletrados, mas porque não há oferta de trabalho formal. Ao contrário, eles têm de sobreviver do trabalho informal e até ficar desempregados. Seu horizonte, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a sobrevivência provisória mais imediata (Arroyo, 2017, p. 55).

Diante do reconhecimento das incertas perspectivas de futuro que a escolarização pode, de fato, garantir a jovens, adultas/os e idosas/os que ocupam lugares estruturais de subemprego e informalidade no contexto brasileiro, questionamo-nos: quais são, então, as práticas transformadoras possíveis na relação escolar com esses sujeitos, voltadas aos seus projetos de vida e ao desenvolvimento de um autorreconhecimento positivo, durante e após a escolarização? Se a passagem pela escola não assegura uma boa vaga de emprego com direitos básicos garantidos, é possível, ainda assim, que por meio da formação escolar a/o estudante desenvolva a consciência de sua dignidade e de seus direitos; do acesso aos saberes aos quais tem direito, sobre o mundo e sobre si; e o reconhecimento de que a precariedade do trabalho que vivencia não é uma consequência de méritos ou fracassos individuais, mas resultado do funcionamento de um sistema-mundo moderno/colonial que, desde a sua origem, foi estruturado para manter a maior parte da população nas fronteiras da sobrevivência. Ousamos acreditar que a escola possa ser um espaço em que se pense e se atue coletivamente, partindo de outras formas de construir realidades e autopercepções com e para jovens, adultas/os e idosas/os.

A escola do passado e as heranças do “não saber”

As narrativas de si, mobilizadas pelas estudantes ao longo das oficinas, frequentemente remetem à escola vivenciada no passado. Ao longo do campo, isso ocorreu especialmente no primeiro e no terceiro dia de encontro, quando desenvolvemos, respectivamente, o momento com os objetos reativadores de memórias e assistimos ao curta-metragem *Vida Maria*. No primeiro dia, ao observarem a mesa e a cadeira escolares como objetos de ativação de lembranças, todas as estudantes se conectaram com seus passados. Nenhuma pessoa, ao observar afetivamente a carteira escolar, estabeleceu um paralelo entre esse objeto e a experiência atual vivida na EJA. Assim, os relatos assumiram tons de saudade: relembrou mobiliários, códigos, instrumentos e ritos escolares, como detalhes dos uniformes e as filas de entrada, como podemos perceber nos fragmentos escritos a seguir:

“

Carteira escolar, tinha 7 anos quando fui pela primeira vez a uma escola, naquela época o jardim e o pré escolar não existiam, fiquei maravilhada com aquela escola tão grande e linda. Fizemos a fila no pátio para irmos a sala e quando entrei vi aquela sala tão grande bem organizada com as carteiras duplas e enfileiradas, quanta emoção. Lembro da minha colega que sentou comigo, a Diva, e da professora dona Maria Angela (Vera, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Já a carteira me lembra quando entrei no 1º de grupo, nossa professora se chamava D. Edna foi um tempo tão especial, não tem como esquecer aquele uniforme, camisa branca, saia plissada e melissa preta, nossa e as olimpíadas de fatos de matemática. tenho muitas saudades (Julieta, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Minha primeira vez em uma escola, me lembro, que ao chegar a escola tinha que formar uma fila *onde cantava o hino nacional, e também fazer uma oração antes de subir para sala de aula*. Ao chegar na sala fomos orientados a sentar em uma carteira dupla com um coleguinha, fomos os primeiros da fila, porque éramos

muito pequenos. Foi uma grande recordação dos colegas de sala, carteiras e também de todas as professoras, que não dava mole para ninguém. *Era muito levado ficando de castigo por várias vezes, mas foi bom tudo isso que aprendi a respeitar a todos* (Nelson, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

E a carteira da escola, lembro da minha infância quando comecei a estudar, eu tinha 6 anos e *a escola era uma igrejinha que tinha perto da minha casa*, na verdade não era nem carteira eram uns bancos grandes onde sentávamos para estudar. (Rosa, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Reviver a memória é ver essa mesa, pois quando comecei a estudar, já na terceira série do ensino fundamental, foi quando descobri que minha vó estava muito doente e teria que ir para São Paulo junto. No momento em que tive a notícia fiquei bastante triste porque não queria abandonar os estudos e a escola, pois eu gostava muito de estudar, mas naquele momento não podia ficar sem a presença dela (Maria, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

A princípio, alguns elementos compartilhados pelas estudantes são significativos para contextualizar os primeiros referenciais escolares com os quais tiveram contato na infância. Destacam-se, por exemplo: a recorrência da carteira dupla; as diferenças estruturais entre as escolas frequentadas por quem morava em Belo Horizonte e aquela à qual Rosa, em um contexto rural, teve acesso; a experiência de cantar o hino nacional e rezar uma oração, certamente católica, antes de entrar em sala de aula; e a prática do castigo como método de correção comportamental que, segundo Nelson, ocorreu “por várias vezes”. Nesse sentido, tais elementos ilustram aspectos da colonialidade da educação escolar (Ramalho; Leite, 2020). Consideramos, assim, que o primeiro contato desses sujeitos com a escola se deu em contextos de uma educação marcadamente colonial. Conforme afirma Ramalho (2019, p. 130–131):

“ Não se trata, portanto, da formulação indiscriminada de um conceito com vistas a satisfazer demandas acadêmicas. A noção de colonialidade da educação escolar, acreditamos, permite identificar o elitismo, o preconceito, a violência, a reprodução das desigualdades sociais pela escola (...) Sob essa perspectiva analítica, ao produzir experiências educativas (...), a escola guarda coerência com o seu embrionário alinhamento colonial/moderno (Ramalho, 2019, p. 130–131).

Nas trocas orais que antecederam os momentos de escrita, Nelson e Julieta compartilharam memórias específicas relacionadas às práticas de punição vivenciadas em suas experiências escolares:

“ Julieta: Agora, a carteira, essa carteira me lembra, assim, quando eu entrei para a escola, né? Foi, o quê? Eu sou gêmeas com a minha irmã, então foram quatro pares de gêmeas, eu e a minha irmã e mais duas meninas, então, aquilo, assim, era muita conversa, *a gente conversava muito e eu passava o tempo inteiro atrás da porta de castigo, porque naquela época os professores não eram igual é hoje*. Então, eu lembro disso, e eu lembro o nome da professora, o nome da professora era Edna...

Nelson: E era muito bom, o castigo, *igual a Julieta falou, eu ficava de castigo o tempo todo, porque brincava demais* e era no ponto (Julieta; Nelson, 2022, narrativas orais no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Embora Nelson e Julieta abordem essas lembranças de forma descontraída e não entrem em detalhes sobre como os castigos foram aplicados, fica evidente que as punições estavam relacionadas a conversas e brincadeiras em sala de aula. Entendemos que essa prática disciplinar, bastante comum na história da educação escolar brasileira, tem o potencial de deixar marcas significativas nas trajetórias dos estudantes, especialmente entre aqueles que tiveram seus percursos interrompidos e carregam essas experiências como referências centrais da escolarização que conheceram.

Em sua narrativa escrita, Nelson registra que “foi bom tudo isso que aprendi a respeitar a todos”. Recordamos que ele é um homem negro, retinto, e, embora não tenhamos mais informações sobre os contextos específicos em que essas

punições ocorreram no passado, não é possível desassociar sua racialidade do fato de que práticas disciplinares tenham sido recorrentes em sua trajetória escolar. Ao considerar essa experiência positiva, por ter-lhe ensinado a respeitar as pessoas, o estudante revela uma naturalização de práticas que ferem seus direitos humanos. Gonzalez (2018), ao refletir sobre a experiência de pessoas negras na escola, ressalta que

“ a maioria das crianças negras, nas escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes. De um modo geral, são encaminhadas a postos de saúde mental para que psiquiatras e psicólogos as submetam a testes e tratamentos que as tornem ajustadas. Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo (Gonzalez, 2018, p. 70).

As autoras Carvalho, Morais e Carvalho (2019), ao traçarem um histórico das práticas de castigo no Brasil desde o período colonial, contextualizam que “os castigos eram naturalizados, não se pensando nos direitos dos alunos ou em sua humanização. A própria legislação dispunha sobre castigos, configurando-se como uma representação dos discursos, ideias, práticas, comportamentos que permeavam a sociedade”. Nesse contexto, enquanto naquele período as punições físicas eram socialmente aceitáveis, com o objetivo de dominação e submissão dos estudantes, posteriormente elas passaram a assumir contornos morais e psicológicos:

“ O abrandamento das práticas disciplinares, de forma a suprimir os castigos corporais das sanções prescritas pelos regulamentos escolares, substituindo-os por penalidades de cunho moral, possui complexas relações com a ideologia e as práticas sociais típicas de uma sociedade em transformação que, paulatinamente, substituiu a antiga ‘ética paternalista cristã’ pela ética capitalista, alicerçada pelos valores liberais (Carvalho; Morais; Carvalho, 2019, p. 34).

Práticas como essas inevitavelmente conduzem o sujeito a vivenciar constrangimentos e violações de seus direitos, de sua autoestima e de sua dignidade

humana. Em turmas de EJA, é comum ouvir relatos de traumas escolares que nunca foram superados e que ainda são elaborados na fase adulta ou idosa, quando os sujeitos retornam ao ambiente escolar que, no passado, lhes foi hostil. Em diálogo com as teorias anticoloniais, é possível classificar esse tipo de violência subjetiva como uma manifestação da colonialidade do ser no interior da escola. Mais uma vez, pode-se traçar paralelos com a concepção de colonialidade do ser e da educação escolar proposta por Ramalho (2019), que se expressa de formas contextuais e em diferentes intensidades, sobretudo na experiência de sujeitos mais subalternizados pelas relações de poder e pelas desigualdades que estruturam a sociedade.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de conhecer as histórias de vida das pessoas que compõem a EJA, bem como suas concepções sobre a educação escolar vivenciada na infância e na adolescência. Para que seja possível construir práticas educativas e currículos que contemplem suas experiências e conhecimentos de si e do mundo de forma integral, é fundamental compreender quais elementos constituem as ações reparadoras que essa modalidade e seus educadores devem assegurar àquelas pessoas que tiveram, ao longo da vida, seus direitos de acesso, permanência e conclusão da escolarização violados. Considerando o público atendido pela EJA, é possível afirmar que o antirracismo, o feminismo decolonial, a interculturalidade e a interseccionalidade figuram entre os referenciais que podem orientar essas ações.

Ainda durante a roda de trocas orais sobre os elementos reativadores de memórias, realizada no primeiro encontro, Rosa compartilhou com mais detalhes a sua primeira experiência escolar.

“

Rosa: A carteira, a carteira eu lembro, assim, lá atrás, quando eu era bem pequena, né? Eu tinha uns sete anos e lá só começava a estudar com oito anos, aí meu irmão, ele já ia para a aula, né? Mais velho que eu. E aí eu queria porque queria, todo dia eu chorava para ir atrás dele para a aula. Aí, a professora que estava achando que eu era mais velha que o meu irmão — tinha uma professora só, né? —: “Pode deixar a menina ir”. Ela me deixou ir com o meu irmão, aí de lá eu já entrei, já passei para o segundo ano. Aí o meu irmão ficou lá atrás (risos). ‘Se não passar’ (...), ela falou assim: ‘Não tem como eu manter ela mais no primeiro

ano porque ela já aprendeu tudo que já tinha ensinado, vamos passar para o segundo', e eu era bem mais nova, né? Ai por isso que eu sai bem rápido da escola, só tinha até a quarta série, e por isso que eu não estudei mais (Rosa, 2022, trecho de narrativa oral no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

No terceiro dia de oficina, ao retomarmos questões relacionadas à experiência escolar, Rosa aprofunda as descrições sobre o tipo e a qualidade da educação a que tinha acesso em seu território de origem:

“

Rosa: Eu estudei numa escola que só tinha uma professora, a professora tinha só a quarta série.

Ana: A professora?

Rosa: É. Só tinha uma professora para dar (aulas) para todas séries. E tinha só até a terceira série, eu repeti a terceira série duas vezes para mim fazer a quarta série, porque ia ser no outro ano que ia ter a quarta série. Ela falou assim para mim: 'Repete o ano de novo, que você consegue a quarta série'. Mas eu já tinha passado, né? Já tinha passado, aí eu repeti a terceira série para eu fazer a quarta série no outro ano.

Ana: Para você não ficar sem ir para a escola?

Rosa: É, mas aí depois, agora, tem escola lá, agora... O negócio mudou muito, né? Tem ônibus que vai lá, pega os meninos e leva para a escola. *Antigamente os meninos tinham que sair lá e cruzar tudo a pé e não tinha quase nada de comer na escola*, porque lá, a política lá era muito difícil. Pertencia a outra cidade, né? E lá eles não mandaram nada, não investiam no lugar. Depois, no outro lugar, lá passou a cidade e aí começou a investir. Agora tem de tudo lá, é praticamente quase que um patrimônio, né? Tá quase chegando o asfalto lá já... (Rosa, 2022, narrativa oral no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Se considerarmos que, durante o desenvolvimento da pesquisa, a estudante tinha 51 anos de idade — e que ingressou na escola pela primeira vez aos sete anos, tendo cursado a terceira série duas vezes enquanto aguardava a inauguração da quarta série na escola mais próxima de sua casa —, é possível estimar que esse relato remonte há aproximadamente 40 anos. Trata-se de um período relativamente recente, que evidencia a persistência de grandes desigualdades no acesso à educação

escolar em diferentes contextos brasileiros. Embora sua fala registre mudanças recentes nas políticas que ampliaram esse acesso, a privação do direito à educação pela inexistência de uma instituição no território — ou pela existência de escolas extremamente precárias, como a que Rosa descreve — é um fator comum nas trajetórias de pessoas da EJA que migraram de contextos não urbanos.

Dentre as possíveis marcas dessas negações de direitos e dos estados de subalternidade a que pessoas do campo estão submetidas, sob o olhar negligente de políticas locais que não garantem seus direitos básicos, Rosa evidencia uma característica que consideramos especialmente relevante:

“

Rosa: Até o meu marido mesmo, ele fala: ‘Nossa, você mudou muito depois que você começou a estudar, hoje você fala direito’, porque antes eu não falava direito, os meus meninos ficavam sempre me corrigindo: ‘Não é assim que fala, não’ (risos). Tinha palavra lá na roça e hoje em dia, às vezes eu corrijo (risos), eu estou corrigindo já, né? Antes, eles ficavam me corrigindo, os meus meninos, porque começaram a estudar: ‘Não é assim que fala, não, tem que ser assim’, aí depois que eu comecei a estudar, eu aprendi a falar direito, eu sei como, né? Assim, eu tinha vergonha de, quando me perguntavam: ‘Qual a sua...’, como é que fala? Até onde você estudou, né?

Ana: A sua escolaridade?

Rosa: É, aí eu ficava com vergonha de falar que eu não tinha nem o Ensino Fundamental, né? Eu falava: ‘Não, o Ensino Fundamental’, o povo: ‘É completo?’, eu falava: ‘Sim’ (risos). Eu falava mentira, né? De falar a verdade eu tinha vergonha. Aí eu tinha vontade de fazer, pelo menos de completar, né? Para ter o fundamental e o médio pelo menos, completo, para eu não precisar de mentir mais (risos). É difícil você não ter o negócio, ter que chegar e falar, você fica com vergonha de falar que você tem só a quarta série nos dias de hoje, o pessoal: ‘Nossa, até a quarta série só?’, o pessoal discrimina a pessoa que só tem, não tem estudo. Assim, eu tinha... E os meus meninos tudo já estudando, aquele lugar, né, um já estava fazendo faculdade, o negócio todo. E os meninos tudo já, né, o pequeno já está sabendo mais do que eu (risos), aí você fica para trás, né? Mas eu nunca tive

problema, casei, eu dei a educação para os meus filhos, porque o meu marido trabalhava direto, né? Era muito corrido, né. Os meninos foi tudo eu que eduquei, eu ensinei os primeiros negócios era, em casa, eu que ensinava eles todos. E era exigente, se não fazia certo eu desmanchava e tinha que fazer de novo (risos). Então, todos eles muito bom para estudar, né? São inteligente. É claro que depois que passou daquilo ali não tem como mais, né? Eles já sabem mais do que você, mas, assim, mesmo assim, meu menino falava assim, às vezes meu marido queria ensinar ele, ele falava assim: 'Não, eu tenho que perguntar para a minha mãe, porque minha mãe que sabe' (risos), não aceitava eu falar não: 'Espera aí que eu vou lá perguntar para a minha mãe, minha mãe que sabe', sendo que eu não sabia, né? Ele tinha tanta confiança, sabe? Que eu sabia, que ele não ouvia outra pessoa. Ai ele tinha que ir lá perguntar e eu falava: 'É isso mesmo'. Mas depois eles começam a ficar maior e vê que eles sabem mais, né? (Rosa, 2022, narrativa oral no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

“Antes eu não falava direito”; “Eu comecei a estudar, eu aprendi a falar direito”; “O pequeno já está sabendo mais do que eu, aí você fica para trás”. O relato de Rosa aborda de forma contundente o que interpretamos como marcas da colonialidade do saber e como ela é reforçada pela educação escolar de matriz colonial. Isso se evidencia, por exemplo, na subalternização dos conhecimentos oriundos da experiência vivida, que não são legitimados pela escola; na inferiorização dos conhecimentos e das ciências tradicionais compartilhados por diversos grupos populares; na censura ao modo de falar e às formas de expressão que fogem às normas-padrão da língua; e na vergonha em relatar a baixa escolaridade, como se essa condição invalidasse o valor da pessoa.

A forma como Rosa descreve o olhar sobre si após retomar os estudos remete à fala de uma das interlocutoras da pesquisa de Coura (2007), que diante da falta de escolarização se isolava nos momentos de socialização, por sentir vergonha de “não saber conversar”. Identificamos, por meio de seu relato, uma das formas em que a colonialidade do ser e do saber é desenvolvida pela colonialidade da educação escolar.

“

Meu negócio era ficar só na cozinha, né? Servindo o pessoal, fazendo comida. E a minha filha vivia me cobrando isso, as duas. ‘Mãe, a senhora tem que sentar. Participar das conversas dos colegas da gente. Porque que a senhora fica só na cozinha?’ Mas era vergonha. É vergonha porque meus filhos são preparados, né? Sabem conversar. Eu não sei. Eu vou lá vou fazer eles passarem vergonha, porque eu vou ter um palavriado assim, pobre e eles vão ficar envergonhado de mim. Então, eu ficava mais afastadinha (Elvira *apud* Coura, 2007, p. 75).

A escola deve ser um lugar em que as pessoas, além da possibilidade de interação com outras, possam acessar conhecimentos e realidades diversas. Por isso, defendemos a necessária garantia desse acesso a toda pessoa ao longo da vida. No entanto, é também urgente a compreensão de que não é apenas na escola, sob narrativas hegemônicas e originadas no norte global, que se produz e socializa conhecimentos legítimos para a formação humana. Para Carneiro (2005),

“

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

Embora Carneiro (2005) delineie a sua conceituação de epistemicídio a partir da análise do racismo estrutural, que produz a negação sistemática da capacidade intelectual de pessoas negras na academia — e embora, no caso em questão, não estejamos nos referindo à narrativa de uma pessoa que pertence a esse grupo racial —, é possível compreender o epistemicídio como um fator vivenciado por Rosa. Em sua narrativa, a estudante naturaliza um violento estado de hierarquização de conhecimentos, que também é frequentemente legitimado pela sociedade e pelas instituições, sobretudo as escolares. Ao ocupar o lugar do “outro” em relação à produção e à apropriação de conhecimentos, ela compreende que boa parte do seu repertório de conhecimentos, construído antes de voltar à escola, é inválido;

entende que a forma como fala não é “direita” e que seu olhar sobre o mundo, como pessoa que havia estudado apenas até a quarta série, era motivo de vergonha. Nesse sentido, reafirmamos que o reconhecimento positivo das diversidades culturais e epistemológicas, dentro e fora da escola, é um passo fundamental para a humanização das pessoas que ocupam lugares fronteiriços na produção de conhecimentos.

Conhecimentos que se encontram na escola

Nesta última seção, abordaremos trechos de narrativas escritas a partir da autorreflexão das estudantes sobre as mudanças que observavam em si após retornarem à educação escolar. Compreendemos que, ao elaborarem sobre si, suas experiências e percepções sobre a escolarização vivida nas idades adulta e idosa, os estudantes demonstram conhecimentos diversos que se encontram na escola e, portanto, devem ser reconhecidos. Apesar de cada sujeito possuir uma experiência pessoal e afetiva com essa retomada escolar, percebemos que, novamente, há aproximações possíveis entre os relatos de si das participantes, o que revela experiências coletivas e compartilhadas entre pessoas adultas e idosas em escolarização no contexto desta pesquisa, como veremos nos trechos a seguir.



Há seis anos, quando voltei à escola, pensei *que não daria mais conta, pela inovação de muitas coisas*. Quando voltei, pensei em ficar por pouco tempo, *não tinha vontade de estudar com pessoas mais jovens que eu, porque eles não teriam interesse em aprender comigo*. Pois entrei e me dediquei até o dia de hoje, onde já estou quase me formando, mesmo com as dificuldades que a pandemia nos causou com as aulas sendo online (...) *O que mudou em mim com a volta a escola foi que aprendi a lidar com as pessoas interagindo mais com coisas que eu não tinha muito interesse. O estudo enfim faz muita falta para as pessoas se interagirem uns aos outros. A escola nos educa em tudo um pouco nos ensina como a comportar perante muitas coisas as quais não temos costumes a ela* (Nelson, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida em campo, no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Em sua narrativa, Nelson denuncia a necessidade de considerar a especificidade do espaço de aprendizagem voltado às pessoas mais velhas. Ele elabora

autoconhecimentos que consideramos relevantes destacar: em primeiro lugar, expressa um conflito relacionado à possibilidade de vivenciar relações intergeracionais na EJA — a concepção de que pessoas mais jovens não estariam interessadas em compartilhar uma relação de aprendizagem com ele é uma perspectiva recorrente entre os participantes da pesquisa. O oposto também foi observado: pessoas adultas e idosas que não demonstraram interesse em aprender com as juventudes da EJA, por diferentes motivos. Inclusive, esse é um dos fatores que justificam, entre os participantes da pesquisa, a escolha por estudar no Projeto de Extensão da UFMG, no qual ainda há um número mais expressivo de pessoas adultas e idosas em escolarização, em comparação às escolas que ofertam a modalidade em seus bairros e regiões de origem, marcadas pela presença predominante de estudantes jovens.

Oliveira (2011) destaca que muitas ações educativas desconsideram as diferentes experiências e necessidades específicas de aprendizagem entre pessoas jovens, adultas e idosas em escolarização. Em diálogo com Vóvio (2009 *apud* Oliveira, 2011), a autora observa que essas ações acabam por inviabilizar tanto a permanência dos sujeitos quanto a realização de aprendizagens significativas, conectadas às suas necessidades, interesses e aos contextos em que se desenvolvem (Vóvio, 2009, p. 74 *apud* Oliveira, 2011, p. 38–39).

A educação escolar, conforme salientado por nós ao longo desta pesquisa, reproduz as relações modernas e coloniais que estruturam o sistema-mundo ocidental. Nesse contexto, as violências e opressões sociais também se manifestam nas experiências, nos corpos e nas ações das pessoas que estão na escola. O medo de sofrer violências, de ser alvo de etarismo e de outros preconceitos é um sentimento compartilhado por jovens, adultos/os e idosas/os nas salas da EJA. As relações intergeracionais, embora desafiadoras, constituem uma realidade incontestável nessa modalidade de ensino e representam uma de suas especificidades. Por isso, é fundamental que as práticas docentes e os currículos sejam elaborados com a intencionalidade de reconhecer, viabilizar e potencializar essas relações, em uma perspectiva intercultural que acolha suas singularidades. Nesse sentido, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (2016) reconhece que

“

A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tensionado pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo o acolhimento da discussão de juventudes, do tempo de vida adulta, e de velhices, no plural (Brasil, 2016, p. 73-74).

O segundo ponto que consideramos importante na escrita de Nelson diz respeito à sua percepção sobre o que mudou em si após retornar à escola. O estudante menciona três aspectos que, em nossa leitura, estão interligados: aprender a lidar com pessoas, interagir com elementos que antes não despertavam seu interesse e se adaptar a situações com as quais não estava acostumado. Essas transformações apontadas revelam lacunas em sua trajetória, ausências que se fazem presentes no corpo e a subjetividade de quem teve seus direitos negados, o acesso restringido a certos espaços e a existência desconsiderada nos domínios do saber, do ser e do poder.

Novamente, é fundamental considerar os pertencimentos sociais de Nelson sob uma perspectiva interseccional. Trata-se de um homem negro e retinto, nascido em uma favela da capital mineira, que enfrentou o abandono paterno e a pobreza extrema na infância. Além disso, aos 12 anos, interrompeu a escolarização para trabalhar e contribuir para o sustento da família, retornando à escola apenas aos 60 anos, já aposentado. Sua trajetória evidencia os múltiplos marcadores de desigualdade que moldaram suas possibilidades de acesso e permanência na educação formal ao longo da vida.

Desde que o conheci, em 2019, quando atuava como professora em formação inicial no PROEF-2, Nelson se destacava por ser o único estudante da sala de aula que expressava elementos das culturas de matriz africana em sua imagem pessoal, nas estampas e acessórios que usava. Vale ressaltar novamente que ele também era um dos poucos estudantes que, em determinadas situações vivenciadas durante as aulas, compartilhava uma perspectiva pelo viés da negritude, com um reconhecimento positivo e afirmativo desse lugar. Em um determinado momento da nossa trajetória de formação, lembro-me de ele mencionar sua participação em movimentos de festejos

negros tradicionais da cidade, como a Festa do Congado. Em um país racista, o fato de ser um homem que se orgulha da sua negritude, como ele mesmo escreveu em um dos relatos autobiográficos já apresentados, constitui uma forma de resistência aos apagamentos de suas origens por meio de práticas e saberes coletivos e ancestrais.

Ou seja, a partir de algumas lembranças pessoais do lugar de pesquisadora/professora, bem como da escuta e interpretação das narrativas de si compartilhadas por esse sujeito ao longo da pesquisa, torna-se evidente a complexidade e a diversidade dos repertórios de conhecimentos que ele construiu ao longo da vida. No entanto, por que, ao reconhecer aspectos das aprendizagens consolidadas após o retorno à escola, os primeiros elementos mencionados por ele se referem ao que não era ou não possuía antes de chegar ali? Por que, em sua narrativa sobre os conhecimentos escolares, há ênfase nas ausências em vez de um reconhecimento positivo de todos os conhecimentos que ele já trazia consigo e que poderiam ser partilhados com o espaço formativo, com colegas e professoras/es, numa perspectiva de valorização e intercâmbio de saberes? Consideramos que o diálogo com Carneiro (2005) oferece contribuições significativas:

“

o epistemicídio aplicado ao campo da educação permite discutir, por meio dela, a construção do Outro como Não-ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua interseção com o experimento colonial, que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente. A compreensão da negação do Outro como sujeito de conhecimento, que se exprime em políticas nas quais o acesso ao conhecimento é negado ou limitado; que lhe impõem, via de regra, um destino social dissociado das atividades intelectuais; que promovem a profecia auto-realizadora legitimadora de uma inferioridade intelectual essencializada; que decretam a morte da identidade como condição de superação do estigma, condenando os sobreviventes a uma integração social minoritária e subordinada (Carneiro, 2005, p. 277-278).

Aprender a “lidar”, “interagir” e “se comportar” nos remete às funções historicamente violentas de civilização, catequização, epistemicídio e imposição da monocultura

européia que constituem a base da educação institucional desde o período colonial. O que significa, para um homem que está entrando na vida idosa, reconhecer que aprendeu a se comportar diante de determinadas situações apenas após acessar a escola, aos 60 anos de idade? Quantos constrangimentos e sofrimentos podem estar ocultos nessa observação, especialmente quando expressa por um homem retinto? Concordamos com o estudante ao reconhecer a potência transformadora da formação escolar, tanto na dimensão pessoal quanto social, promovendo a valorização da diversidade e a construção de novas práticas. No entanto, também compreendemos que seu depoimento revela um lugar de desconforto, marcado pelos atravessamentos da colonialidade vivenciados antes e depois de sua volta à escola.

Contudo, Nelson também expressa conhecimentos e perspectivas emergentes sobre sua trajetória, após o retorno à educação escolar, vislumbrando novos caminhos que foram despertados com essa retomada nos últimos anos:



A sala de aula, está fazendo com que eu cresça cada dia mais, até fazer um curso de artes visuais em que eu gosto muito de fazer e criar novas coisas. Gosto de fazer alguns tipos de artesanatos com restos de madeiras, pneus de motos ou carros foi um tipo de arte que eu me identifiquei muito ao reciclar os restos de pneus que se jogam fora. Faço varios tipos de cachepô com cabos de vassouras que servem para plantar orquídeas ou o que acharem melhor, para ser utilizado. Gosto de plantas como suculentas, orquídeas e vários outros que me fazem muito bem. Tenho o dia certo para serem regradas, troca de terra e lugares onde elas ficam mais arejadas e assim lindas e belas para florir livremente como a natureza gosta de ser vista. Sem pensar de deixar a escola que também passei a gostar muito (Nelson, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida em campo, no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Rosa, de modo semelhante a Nelson, narra as mudanças que percebe em si a partir do reconhecimento daquilo que antes não sabia, ou não era, revelando as formas intrusivas pelas quais a colonialidade do saber opera na trajetória de sujeitos da EJA. A estudante expõe sentimentos como medo, vergonha e silêncio, marcados pela

vivência da exclusão social, pelo preconceito em relação à sua baixa escolaridade e pelo estigma do “não saber”:

“

As minhas mudanças ao voltar a escola, pois quando eu parei de estudar lá no interior eu só tinha 12 anos e eu só estudei até a quarta série, e voltar estudar depois de mais de 30 anos, para mim foi uma realização de um grande sonho, e com essa volta à sala de aula eu aprendi a me ver com mais capacidade de fazer as coisas, falar sem ter medo, porque tinha vergonha de falar errado, ou ler alguma coisa e não entender o que estava escrito, fora que me ajudou muito. Eu era muito vergonhosa e calada hoje em dia eu consigo me comunicar melhor, fora as amizades que fazemos, quando eu venho para aula eu posso estar cansada ao chegar aqui esse cansaço vai embora, porque pra mim estudar aprender é muito importante, e os professores que teve foi muito importante para meus aprendizado eu só agradeço (Rosa, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida em campo, no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

No entanto, sua narrativa entrelaça o reconhecimento dos medos e das ausências com uma conscientização construída no ambiente escolar, evidenciando a formação de novas formas de olhar para si e a ampliação da percepção sobre suas próprias capacidades. Helena e Maria, embora tenham trajetórias bastante distintas entre si e em relação à de Rosa, também compartilham, em seus relatos escritos, a forma como o retorno à escola possibilitou a superação de medos por meio da conscientização sobre suas potências e da capacidade de “ser mais”.

“

Maria: Voltar à escola foi uma *alegria de recomeço*, que deixei lá trás de um grande sonho de me realizar, e me formar no 3º ano do ensino médio. Quando parei de estudar estava na 7º anos fundamental. Fazer a EJA no CP foi um divisor de água, conhecer novos colegas e fazer novas amizades. *Ter novos conhecimentos porque eu penso que nunca é tarde para aprender e buscar novos conhecimentos* (Maria, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida em campo, no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Helena: Voltei a escola com um objetivo. Fui desafiada a voltar por querer fazer um curso, onde, descobri, que o único requisito para participar era ter o ensino

médio. Concluindo, como não tinha resolvi que deveria enfrentar os desafios pela idade e *não me acomodar pelo medo de ficar só*.⁹ Hoje me sinto feliz em ver que estou no 3º ano do ensino médio. *Voltar a escola me fez sentir motivada, fiz amizades que algumas serão para a vida inteira. Vencer o medo do fracasso foi uma grande vitória para mim* (Helena, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida em campo, no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Nesse sentido, compreendemos que a escola, para estudantes da EJA, pode se constituir como um espaço potente de fortalecimento da autoestima, de ampliação das socializações e de reconhecimento das possibilidades de construção de novos projetos de vida. Essa percepção foi expressa nas narrativas orais e escritas das mulheres adultas e idosas participantes desta pesquisa, que, durante grande parte de suas vidas, estiveram impedidas de fazer escolhas ou traçar projetos voltados para si mesmas. Ao retornarem à escola, essas mulheres relataram o acesso a um campo de possibilidades que se mostrou motivador e transformador.

Dessa forma, é possível depreender que, mesmo alinhada à lógica da colonialidade, a cultura escolar hegemônica pode promover transformações na autoestima de educandas e educandos historicamente excluídos do acesso à Educação Básica. Ainda assim, essas mudanças, como observamos nos relatos, tendem a reforçar um olhar sobre si que valida a hierarquia dos conhecimentos escolares em relação aos conhecimentos produzidos ao longo da vida. No entanto, entendemos que o currículo, os materiais e as práticas pedagógicas podem ser ainda mais transformadores quando a escola se configura como um espaço de encontro de conhecimentos, com reconhecimento positivo das diferenças e especificidades. Trata-se de um espaço em que sujeitos historicamente subalternizados também podem se fazer afirmativamente presentes, como apontamos anteriormente em diálogo com Gomes (2005). Em consonância com Ramalho e Leite (2022), compreendemos que

⁹ Helena reinventa um sentido para a sua vida após se perceber diante da ausência de familiares, com a morte do seu marido e a independência das filhas. Ela supera a solidão se inserindo na igreja, que posteriormente se torna o motivo para retomar os estudos.

“

é preciso que a educação escolar questione o universalismo colonialmente orientado que subsidia o papel civilizatório, evolucionista, desenvolvimentista a que historicamente tem se dedicado. Há que se interrogar, assim, no contexto educacional, a dimensão particular dos saberes, das culturas e dos padrões de existência impostos a toda a humanidade sob a narrativa da modernidade. Como consequência disso, há que se contestar as inúmeras violências — genocídio, epistemicídio, ecocídios, para dizermos apenas de exemplos mais imediatos de extermínios — sobre as quais as concepções e práticas educativas dominantes, que são nortecentradas, se sustentam. Somente a partir dessas insurgências, o Outro que habita as salas de aula passará a ser reconhecido como mulher, indígena, cigano, camponês, preto, pobre, e, sobretudo, como sujeito de direito. Apenas por essa via teremos também a possibilidade de combater o perverso desperdício de suas experiências e conhecimentos (Ramalho; Leite, 2022, p. 7).

Julieta e Margarida demonstram compreender a educação escolar como um meio para alcançar um futuro melhor. Em suas narrativas, ambas ressaltam as mudanças vividas em suas próprias formas de ver e interpretar a escola, partindo da percepção de que, atualmente, a experiência escolar se apresenta de maneira diferente daquela vivida no passado.

“

Julieta: Quando voltei a escola foi um divisor de águas, aprendi muitas coisas, *minha visão sobre o ensino mudou o que aprendi lá trás foi bem diferente de hoje*. Fiz várias amizades, conheci professores novos, vejo que esse momento é onde tenho a oportunidade de fazer um faculdade e de alcançar um futuro melhor, apesar da idade, conhecimento nunca é demais. Hoje falo com meus filhos para eles estudarem e não ficar parado no tempo (Julieta, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida em campo, no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

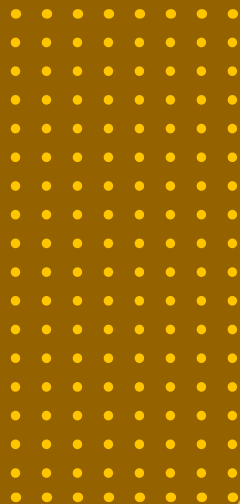
Margarida: O que mudou comigo na volta à escola são muitas coisas, *eu mudei comigo mesma a dar valor aos estudos*. Quando voltei a estudar *minha visão de como é estar numa sala de aula ficou diferente*. Aprendi muito com cada matéria que era dado. *Tudo ficou muito diferente quando retornei a escola*. Para mim é muito gratificante estar na sala de aula. Ter conhecido os colegas

os professores. Hoje sei responder muitas coisas sobre o que significa cada matéria e entendo que precisamos voltar a estudar. Foi a melhor coisa que fiz, quando me matriculei aqui na escola e comecei a estudar. Tenho a dizer que *foi uma revolução em minha vida, e estar estudando me faz muito bem. Hoje em dia não só faço perguntas, mas tenho resposta*. Fico esperando a hora de ir pra aula, como nos tempos de criança. *A volta a escola me abriu o entendimento para um aprendizado do qual todos precisam*. Gosto muito de ler, de escrever e cada ensinamento dos professores é muito valioso para mim. (Margarida, 2022, trecho de narrativa escrita desenvolvida em campo, no terceiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Conforme abordamos anteriormente, as experiências vividas na “escola do passado” constituem referenciais importantes para pessoas adultas e idosas que retornam à educação escolar por meio da EJA. Segundo Carlos e Barreto (2005), esses estudantes carregam consigo expectativas em relação à escola, tal como a que conheceram na infância. Ao retornarem, esperam encontrar na educação escolar o modelo que experienciaram anteriormente, marcado por traços da lógica colonial. Nesse sentido, torna-se necessário, em muitos momentos, construir espaços de negociação e diálogo com essas pessoas sobre as escolhas pedagógicas, as metodologias de ensino e, por vezes, sobre o descumprimento de expectativas antigas que elas trazem com base em suas vivências escolares passadas.

Por fim, ressaltamos o trecho em que Margarida afirma que voltar à escola revolucionou sua vida. A estudante especifica que: “hoje em dia não só faço perguntas, mas tenho resposta”. Essa afirmação remete a uma mudança na concepção de si mesma a partir da escolarização, fortalecendo sua autoimagem e permitindo a construção de autonomia e autoconfiança para fazer suas escolhas. Embora consideremos essas transformações potentes, sobretudo na vida de uma mulher com a trajetória vivida por Margarida, observamos que, ao final de sua escrita, a estudante reforça o imaginário de que, na educação escolar, há “um aprendizado do qual todos precisam”. Interpretamos essa afirmação como uma perspectiva universalista, que reflete a ideia de um conhecimento homogêneo, característico da colonialidade. Ainda que a presença de cada participante da pesquisa tenha mobilizado experiências

e autoconhecimentos importantes, notamos que, ao se referirem à escola, há um aparente desencontro ou distanciamento entre o valor e a qualidade dos conhecimentos originados nesse espaço e aqueles que os sujeitos compartilham entre si.



4

Considerações finais

4

*É o olhar do Eu hegemônico instituindo o Não-ser. Um
olhar educador, que carrega e explicita a verdade do
Outro, o nada que o constitui. E que a nossa resistência
permanente, desmente.*

*Carneiro, A construção do Outro como Não-Ser
como fundamento do Ser*

Ao longo deste trabalho, ouvimos histórias atravessadas por silêncios, negações e ausência de direitos. Mas também encontramos vozes que, mesmo feridas, ecoam resistência. Vozes de mulheres e homens que, ao retomarem a escola na vida adulta ou idosa, desafiam os limites que a história colonial lhes impôs.

Como discutimos, o “não-ser”, o “não-saber” e o “não-poder” não são apenas marcas individuais. São construções sociais violentas, forjadas com a colonização e mantidas pela colonialidade do sistema-mundo moderno. Por isso, defendemos aqui um olhar “outro” sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, um olhar que reconheça as “resistências permanentes” como campos férteis de saberes e fazeres que se encontram, também, na escola.

Nos encontros que promovemos, por meio de oficinas de narrativas orais e escritas, pudemos ver com clareza como os saberes construídos ao longo da vida se

entrelaçam com as experiências escolares desses sujeitos. Escutamos suas memórias de infância, seus afetos interrompidos, seus sonhos adiados. Assim como suas esperanças, suas descobertas e suas transformações no presente.

O caminho teórico que percorremos no Capítulo I nos ajudou a localizar a EJA dentro de uma história marcada pela subalternidade: uma modalidade educativa construída nos limites da colonialidade do poder, do saber e do ser. Por sua vez, o Capítulo II trouxe para perto o contexto e os sujeitos da pesquisa, um projeto de extensão universitária que habita um lugar afetivo na minha formação docente. Finalmente, no Capítulo III, as vozes ganharam corpo: histórias que escancaram violências, mas também anunciam possibilidades.

A análise dessas narrativas revelou quatro eixos fundamentais: as intersecções entre raça, classe, gênero e escola; a relação entre trabalho e educação; a escola do passado e o estigma do “não saber”; e, por fim, os conhecimentos que se encontram, ou se confrontam, no ambiente escolar.

Esses achados dialogam com pesquisas desenvolvidas sobre a EJA tanto no Centro Pedagógico da UFMG (Bastos, 2011; 2017; Lima, 2016; Coura, 2007) quanto em outros contextos (Arroyo, 2017; Haddad; Di Pierro, 2000; Ireland, 2012; Machado, 2016; Paiva, 2009), que também evidenciaram narrativas marcadas pela desvalorização dos próprios conhecimentos, desafios de permanência atravessados por gênero, raça e trabalho, e tensões entre conhecimentos escolares e conhecimentos da experiência. Nossa contribuição específica consiste em analisar essas dimensões à luz das teorias decoloniais, evidenciando como a colonialidade do ser, do saber e do poder opera na produção de subjetividades subalternizadas. Ao articular narrativas com objetos reativadores de memória e interpretar as experiências a partir da diferença colonial, buscamos não apenas documentar exclusões, mas compreender os processos estruturais que as produzem e vislumbrar possibilidades de transformação.

Notamos que, embora a escola represente para muitos um espaço de reconstrução de autoestima e agência, ela também reafirma ausências. O discurso do “não sei”, “não sou capaz”, “não posso” se demonstra forte, revelando o quanto a escolarização ainda opera como produtora de hierarquias entre saberes. Ademais, compreende-se

a colonialidade da educação escolar não apenas como um dado histórico, mas como uma experiência viva, ainda presente no cotidiano da EJA.

Entendemos que esta pesquisa abre caminhos para diálogos necessários, mas que ainda são iniciais no campo das práticas educativas em EJA. Mesmo assim, há frestas. E é por elas que se anunciam caminhos decoloniais: quando reconhecemos conhecimentos outros, quando escutamos com atenção as diferenças, quando reconfiguramos o currículo a partir de epistemologias plurais.

Sabemos que não basta apenas criticar o discurso dominante. É preciso propor, imaginar, caminhar em outras direções. Esta pesquisa é um convite. Um convite à escuta, à ousadia, à construção de um mundo em que os sujeitos da EJA não apenas tenham lugar, mas sejam reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento. Com este trabalho, buscamos contribuir para a elaboração de um mundo “outro”, que possibilite pensamentos e construções coletivas alternativas.

The background features a large, stylized letter 'R' in a light tan color against a dark brown background. In the top-left corner, there is a grid of small, light-colored dots.

Referências

APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14*, v. 4, n. 5, p. 80–95, 2010a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2790/279021514007.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

ARIAS, Patricio Guerrero. *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida: Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2010b.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 17–47.

ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28–40, 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

BASTOS, Ludimila Corrêa; EITERER, Carmem Lúcia. Reconfiguração das relações de gênero e cotidiano das mulheres educandas da EJA. *Revista Educação & Formação*, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 42–53, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/158>.

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos: versão atualizada na CONFINTEA Brasil+6*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244673>. Acesso em: 2 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 2 out. 2025.

CARLOS, José; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: SECADI; UNESCO. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Ministério da Educação, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, 2006. p. 63–68. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 out. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

CAROLINA. Direção: Jeferson De. Brasil, 2003. 1 vídeo (14:34 min). Disponível em: <https://vimeo.com/174292663>. Acesso em: 10 out. 2022.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 79–106.

CARVALHO, Maria Elizete; MORAIS, Grinaura Medeiros de; CARVALHO, Bruna Katherine. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direitos: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 24-46, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VsQCNTCYmvRfFXM5W7ZtPvS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CORREA XAKRIABÁ, Célia. *O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xacriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34103>. Acesso em: 2 out. 2025.

COURA, Isamara. *A Terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-7DSQ36/1/disserta__o_isamara.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

CRUZ, Meiriele. *Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais: (re)construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento - (1986-2016)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45027>. Acesso em: 2 out. 2025.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. *Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DAVIS, Angela. *Women, Race & Class*. New York: Vintage Books, 1983.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367–391, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZPmTBC89kS4V6FDF8Qrmqzb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

EITERER, Carmem Lúcia. Reconfiguração das relações de gênero e cotidiano das mulheres educandas da EJA. *Educação e Formação*, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 42–53, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/158>. Acesso em: 2 out. 2025.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos (org.). *Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16–21.

GADOTTI, Moacir. *Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos*. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 217–242. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

GODOY, Mariana. *Holograma*. São Paulo: Editora Fósforo, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 78–93.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora africana, Editora Filhos da África, 2018.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 80, p. 115–147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 2 out. 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108–130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

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

IBGE. *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/caracteristica-socidemograficas-e-domiciliares>. Acesso em: 2 out. 2025.

IBGE. *Educação 2022*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – PNAD, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

IRELAND, Timothy. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004–2010). In: SOARES, Leôncio et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 361–381.

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

KILOMBA, Grada. *While I Write*. 2016. 1 vídeo (2:33 min). Publicado pelo canal Grada Kilomba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>. Acesso em: 03 nov. 2025.

LIMA, Ediany Aparecida Pereira. “*Sou analfabeta, mas não sou pacata*”: estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LIMA, Raquel. O esvaziamento da noção de subalternidade, a sobrevalorização da fala e os silêncios como resistência. [S. L.], 2020. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/alter/o-esvaziamento-da-nocao-de-subalternidade-a-sobrevalorizacao-da-fala-e-os-silencios-como-resis>. Acesso em: 2 out. 2025.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935–952, set./dez. 2014.

LUGONES, María. Subjetividade esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. In: CONEXIÓN FONDO DE EMANCIPACIÓN. *Pensando los feminismos en Bolivia: serie foros 2*. La Paz: Conexión Fondo de Emancipación, 2012. p. 129–139. Disponível em: https://www.bivica.org/files/feminismos_bolivia.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429–451, jul./dez. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A crítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27–53.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127–167. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto) biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. *Revista UFG*, Goiânia, v. 22, n. 28, p. 1–33, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/72988>. Acesso em: 2 out. 2025.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33–49. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

MIGNOLO, Walter. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 48, n. 48, p. 187–224, 2020a. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>. Acesso em: 2 out. 2025.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25–46. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>
<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020b.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Saberes emergentes: a pesquisa com professoras indígenas. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 267–280, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9484>.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NUÑEZ, Geni. *Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude*. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241036>. Acesso em: 2 out. 2025.

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

PIEIDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 2017.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. *Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8RYQ5L/1/dissertacao_paula_cristina_silva_oliveira.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, 29, p. 11–21, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93–126. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

RAMALHO, Bárbara. *A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32782>. Acesso em: 2 out. 2025.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 58, n. 58, p. 1–23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22412>. Acesso em: 2 out. 2025.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Os Outros na escola e a escola dos Outros: contestações à colonialidade da educação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 60, n. 64, p. 1–21, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352022000200201&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 out. 2025.

RAMOS, Márcio. *Vida Maria*. [Filme]. Brasil: Trio Filmes, 2006. 9 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 03 de nov. de 2025.

REIS, Sonia Maria Alves. *A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85LMWZ/1/disserta__o_sonia_fae_ufmg.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFITEA. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 326–334, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZLysc7BtTsNTj56FDFfj67v/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

ROSA, Carolina Schenatto da; SILVA, Gilberto Ferreira da. Educação de jovens e adultos: um sul teórico descolonial para compreender o contexto latino-americano. *Revista COCAR*, Belém, v. 13, n. 25, p. 214–239, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2158>. Acesso em: 2 out. 2025.

SANTANA, Bianca Maria. *A escrita de si de mulheres negras: memória e resistência ao racismo*. 2020. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-01032021-161836/pt-br.php>. Acesso em: 2 out. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Inovação, Universidade de Brasília, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Analise da. A pauta nacional da EJA. In: SILVA, Analise da; SABINO, Heli. *Caderno de Textos: I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. p. 22–32. Disponível em: <https://neja.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/12/CADERNO-SEM-MARCA.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

SILVA, Fernanda. *Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-99JH5V>. Acesso em: 2 out. 2025.

SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de; BARBOSA, Carlos Soares. Vinte anos do Parecer CNE/CEB n. 11/2000: dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 81–95, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57738>. Acesso em: 2 out. 2025.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, n. 66, p. 1–22, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898083.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

SOARES, Leôncio José Gomes. 30 anos da EJA na UFMG – Extensão, Formação e Pesquisa. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. edição especial, p. 43–58, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25013>. Acesso em: 2 out. 2025.

SOBRAL, Cristiane. Não vou mais lavar os pratos. In: BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda (org.). *Cadernos Negros 23: poemas afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 282–303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUEN, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47–62. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf><http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Quito: Ediciones Abya Yala, 2018. p. 18–45.



Sobre as autoras

Ana Luísa Zanon Alonso

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre pela Faculdade de Educação da UFMG. Participa do grupo de pesquisa Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (NEJA/FaE/UFMG).

Carmem Lúcia Eiterer

Graduada em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Mestre e Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Professora Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (DMTE/FaE/UFMG). Integra o Programa de Pós-Graduação em educação: Conhecimento e Inclusão Social. Participa do grupo de pesquisa Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (NEJA/FaE/UFMG).

A Editora Selo FaE acolhe textos de professores,
estudantes, egressos e técnico-administrativos
da Faculdade de Educação, especialmente
aqueles produzidos no âmbito
das atividades acadêmicas.

Este livro foi publicado com o apoio da Fundação
de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
(FAPEMIG) – Processo APQ-04927-23.

A presente edição foi composta em caracteres
Impact, Lora e Inter.

