

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Roberta Rodrigues Ramos

**TECENDO RESISTÊNCIAS: feminismos outros nas vivências e memórias de mulheres
da EJA em Belo Horizonte – MG**

Belo Horizonte – MG

2025

Roberta Rodrigues Ramos

**TECENDO RESISTÊNCIAS: feminismos outros nas vivências e memórias de mulheres
da EJA em Belo Horizonte – MG**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação e Docência. Linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Ferreira Pedroso.

Belo Horizonte – MG

2025

R175t Ramos, Roberta Rodrigues, 1983-
T Tecendo resistências [manuscrito] : feminismos outros nas vivências e memórias de mulheres da EJA em Belo Horizonte -- MG / Roberta Rodrigues Ramos. -- Belo Horizonte, 2025.
110 p. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Ana Paula Ferreira Pedroso.
Bibliografia: f. 102-107.
Apêndices: f. 108-110.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses.
3. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 4. Educação feminina -- Teses. 5. Feminismo e educação -- Teses. 6. Mulheres -- Direito à educação -- Teses.
I. Título. II. Pedroso, Ana Paula Ferreira, 1978-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 376



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA ROBERTA RODRIGUES RAMOS

Realizou-se, no dia 06 de junho de 2025, às 15 horas, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 621ª defesa de dissertação, intitulada "*TECENDO RESISTÊNCIAS: FEMINISMOS DECOLONIAIS NAS VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS DE MULHERES DA EJA EM BELO HORIZONTE*", apresentada por ROBERTA RODRIGUES RAMOS, número de registro 2023658564, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof^o(a) Ana Paula Ferreira Pedroso - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Renata Amaral de Matos Rocha (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Thatiane Santos Ruas (Universidade do Estado de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

(x) Aprovada.

() Reprovada.

Título do Recurso Educacional: *VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NA EJA: propostas de práticas pedagógicas a partir das narrativas de mulheres.*

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 06 de junho de 2025.

Prof^o(a) Ana Paula Ferreira Pedroso (Doutora)

Prof^o(a) Renata Amaral de Matos Rocha(Doutora)

Prof^o(a) Thatiane Santos Ruas (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Ferreira Pedroso, Usuária Externa**, em 06/08/2025, às 09:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thatiane Santos Ruas, Usuário Externo**, em 06/08/2025, às 13:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Amaral de Matos Rocha, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 07/08/2025, às 01:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4247435 e o código CRC **DFF47EBC**.

*Às mulheres que vieram antes de mim, tecendo
com coragem os caminhos que hoje percorro.
A elas, minha mais profunda gratidão e
reconhecimento.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora doutora Ana Paula Ferreira Pedroso pela troca e pela aprendizagem que possibilitaram a realização desta pesquisa.

À minha irmã, Maria Luísa, por me apoiar e ser aconchego em dias difíceis.

Ao meu irmão Rodrigo, por ser um suporte importante em minha vida.

À minha mãe, Fafá, pelo exemplo de força, sensibilidade e dedicação enquanto profissional da educação, mulher e mãe.

Ao meu amigo, professor doutor Heli Sabino de Oliveira, que acreditou em mim nos momentos em que nem eu mesma acreditava. Sua confiança foi fundamental para que eu seguisse firme neste percurso.

Às minhas amigas e parceiras de vida e de estudos, Luana Tolentino, Thais Pacheco e Laura Palhares, agradeço pelas trocas, pelo apoio e pela amizade que se fortaleceram neste percurso de experimentação e descoberta.

Ao meu pai, Cleide, Vitória e Victor, amo vocês.

Aos colegas do mestrado, com carinho especial a Lídia e Antônio.

Às mulheres da EJA que aceitaram participar desta pesquisa e compartilharam suas histórias, minha mais profunda gratidão: sem vocês, este trabalho não seria possível.

Às minhas amigas que, mesmo diante da minha ausência em alguns momentos, permaneceram ao meu lado, meu sincero agradecimento.

À Geizi Pinto, imensamente, pelo apoio nessa trilha às vezes tortuosa.

Ao meu chefe, Charles, por compreender e acolher meus momentos difíceis. Trabalhar e pesquisar não é tarefa simples, e sua compreensão foi fundamental.

Às mulheres maravilhosas da equipe do Ensino Fundamental, com quem compartilho o cotidiano de trabalho, agradeço a inspiração, a força e a parceria.

À minha avó, exemplo de força e coragem, que me ensinou, com sua vida, que é possível resistir e construir caminhos mesmo nas maiores dificuldades.

Às professoras doutoras Tathiane Ruas e Renata Amaral, por aceitarem compor a banca avaliadora e contribuírem para a construção deste projeto.

A todos e todas que, de alguma forma, tornaram possível a concretização deste sonho.

A noite não adormecerá jamais nos olhos das fêmeas pois do nosso sangue-mulher de nosso líquido lembradiço cada gota que jorra um fio invisível e tônico pacientemente cose a rede de nossa milenar resistência (Evaristo, 2008, p. 21).

RESUMO

Ao longo de suas vidas, mulheres negras, periféricas e empobrecidas enfrentaram e ainda enfrentam múltiplas barreiras ao acesso e à permanência na educação formal. Entre essas barreiras, destacam-se a negação histórica do direito à escolarização na infância, a imposição de estereótipos de gênero que desvalorizam a educação feminina e a sobrecarga de responsabilidades domésticas. Tais experiências, longe de serem meramente obstáculos, moldaram trajetórias marcadas por resistência, agência e reexistência frente às estruturas patriarcais e coloniais que as oprimem. Esta pesquisa, ancorada em uma abordagem qualitativa, decolonial e interseccional, propôs-se a analisar as narrativas de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de evidenciar os limites do feminismo moderno europeu, branco e liberal que muitas vezes não contempla as experiências dessas mulheres. A partir da escuta sensível de suas memórias, buscou-se compreender como essas mulheres enfrentam múltiplas formas de opressão, tanto na esfera privada quanto na social, revelando, em suas trajetórias, práticas cotidianas de resistência e reexistência que tensionam as lógicas coloniais, racistas e patriarcais que historicamente as marginalizaram. O estudo foi realizado em duas turmas de EJA de uma escola municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, por meio de entrevistas semi-estruturadas, e teve como metodologia a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin. As vozes das participantes revelaram estratégias cotidianas de resistência e de reescrita de si, nas quais a educação é compreendida não apenas como direito negado, mas como possibilidade de reconstrução identitária, emancipação e transformação. A pesquisa apoia-se em referenciais teóricos como os feminismos outros (Lugones, Segato), a pedagogia crítica de Freire e a teoria da colonialidade do poder, para discutir os desafios enfrentados por essas mulheres e os limites de uma abordagem eurocentrada da educação e dos feminismos. Conclui-se que as trajetórias dessas mulheres expressam práticas de reexistência, entendidas como gestos insurgentes que atualizam saberes invisibilizados, desafiam os padrões de gênero e raça hegemônicos e reinventam o sentido da escola a partir das margens. Os achados reforçam a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que rompam com a lógica colonial e reconheçam os saberes das mulheres da EJA como fundamentos para a construção de uma educação justa, plural e verdadeiramente emancipadora. Com base nos resultados da pesquisa, foi elaborado um recurso educativo na forma de sequência didática, voltado a educadoras e educadores da EJA, especialmente pensado para apoiar práticas pedagógicas sensíveis às vivências dos sujeitos dessa modalidade de educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; feminismos outros; mulheres; reexistência; gênero.

RESUMEN

A lo largo de sus vidas, las mujeres negras, periféricas y empobrecidas han enfrentado —y aún enfrentan— múltiples barreras para acceder y permanecer en la educación formal. Entre estas barreras, se destacan la negación histórica del derecho a la escolarización en la infancia, la imposición de estereotipos de género que desvalorizan la educación femenina y la sobrecarga de responsabilidades domésticas. Tales experiencias, lejos de ser meros obstáculos, han moldeado trayectorias marcadas por la resistencia, la agencia y la reexistencia frente a las estructuras patriarcales y coloniales que las oprimen. Esta investigación, basada en un enfoque cualitativo, decolonial e interseccional, se propuso analizar las narrativas de mujeres estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), con el objetivo de evidenciar los límites del feminismo moderno europeo, blanco y liberal, que muchas veces no contempla las experiencias de estas mujeres. A partir de una escucha sensible de sus memorias, se buscó comprender cómo enfrentan múltiples formas de opresión, tanto en el ámbito privado como en el social, revelando, en sus trayectorias, prácticas cotidianas de resistencia y reexistencia que tensionan las lógicas coloniales, racistas y patriarcales que históricamente las han marginado. El estudio se llevó a cabo en dos clases de EJA de una escuela municipal de Belo Horizonte, mediante entrevistas semi-estructuradas, y utilizó como metodología el Análisis de Contenido propuesto por Bardin. Las voces de las participantes revelaron estrategias cotidianas de resistencia y de reescritura de sí mismas, en las cuales la educación se comprende no solo como un derecho negado, sino como una posibilidad de reconstrucción identitaria, emancipación y transformación. La investigación se apoya en marcos teóricos como los feminismos otros (Lugones, Segato), la pedagogía crítica de Freire y la teoría de la colonialidad del poder, para discutir los desafíos que enfrentan estas mujeres y los límites de un enfoque eurocéntrico de la educación y del feminismo. Se concluye que las trayectorias de estas mujeres expresan prácticas de reexistencia, entendidas como gestos insurgentes que actualizan saberes invisibilizados, desafían los patrones hegemónicos de género y raza, y reinventan el sentido de la escuela desde los márgenes. Los hallazgos refuerzan la urgencia de políticas públicas y prácticas pedagógicas que rompan con la lógica colonial y reconozcan los saberes de las mujeres de la EJA como fundamentos para la construcción de una educación justa, plural y verdaderamente emancipadora. A partir de los resultados de la investigación, se desarrolló un recurso educativo en forma de secuencia didáctica, dirigido a educadores de EJA, especialmente diseñado para apoyar prácticas pedagógicas sensibles a las experiencias de los sujetos de este tipo de educación.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; feminismos otros; mujeres; reexistencia; género.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
Confinteia	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Populare de Cultura
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
M/C	Modernidade/Colonialidade
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
2.1	Tipo de pesquisa	21
2.2	Local da pesquisa.....	21
2.3	Participantes da pesquisa	22
2.4	Instrumentos de coleta de dados	24
2.5	Procedimentos de coleta de dados	25
2.6	Tratamento e análise dos dados	27
2.6.1	Técnica de Análise de Conteúdo	28
2.6.1.1	Pré-análise	28
2.6.1.2	Exploração do material.....	29
2.6.2.3	Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	29
2.6.2	A reexistência feminina como categoria de análise.....	29
2.7	Aspectos éticos	31
3	REFERENCIAL TEÓRICO-DOCUMENTAL.....	34
3.1	EJA e a luta por direitos: contextos e desafios	35
3.2	Decolonialidade e feminismos outros.....	45
3.3	Patriarcado e opressão histórica: a educação como espaço de luta das mulheres	56
4	ANÁLISE DAS MEMÓRIAS: VOZES DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA NA EJA	63
4.1	Tecendo o possível: a negação da escolarização e o compromisso com a educação das gerações seguintes.....	64
4.2	Chegar à escola, reexistir no mundo: trajetórias contra hegemônicas na EJA.....	74
4.3	Sonhar: um inédito-viável	81
5	RECURSO EDUCATIVO	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
	APÊNDICE B – GUIA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	109

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano fundamental, reconhecido internacionalmente por documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) (1988), que a consagra como um direito de todos e dever do Estado. Além desses marcos legais, a educação contribui para nosso processo de humanização. O homem, na qualidade de ser inconcluso, como preconiza Freire (2008), é invocado a ser mais.

A perspectiva de Freire (2008) se alinha à ideia de que a educação pode ser um processo de emancipação humano, no qual o indivíduo busca realizar-se plenamente como ser humano. Nessa ótica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional que responde à dívida histórica do Estado com os segmentos populacionais que, por diversas razões, foram excluídos do sistema educativo. Conforme Gadotti (2009), a EJA é um espaço de inclusão e de cidadania, na qual os sujeitos têm a oportunidade de retomar sua trajetória educacional interrompida e reconstruir suas identidades. Além disso, a EJA é um campo de disputa política e cultural, onde se travam lutas pela afirmação dos direitos e pela valorização das diversidades que compõem a sociedade brasileira.

Entender a educação como um espaço de reprodução das estruturas coloniais nos permite reconhecer como certas tradições e grupos sociais são mantidos em posições subalternas. A colonialidade do poder, conforme proposta de Quijano (2002), não se limita à dominação política e econômica, mas também envolve o controle do conhecimento, da subjetividade e da definição do que é considerado saber legítimo. Assim, o Estado-Nação transformou-se no modelo de dominação de uma autoridade coletiva, enquanto o eurocentrismo emergiu como o novo paradigma para o controle das intersubjetividades e de produção de conhecimento (Quijano, 2002).

No contexto da EJA, as mulheres que participam desse processo educacional trazem histórias marcadas por opressões interseccionais, muitas delas enraizadas em estruturas coloniais que perpetuam o patriarcado, o racismo e a marginalização social. A partir de uma abordagem freiriana e decolonial, a EJA deve ser vista como um espaço de contestação dessas trajetórias, nas quais mulheres, historicamente silenciadas, podem recuperar suas vozes e reconstruir suas trajetórias.

Dessa forma, evidenciamos a urgência de uma abordagem que transcenda uma única via de produção de conhecimento, especialmente no âmbito educacional. Essa visão é compartilhada por Walsh (2005), que destaca a relevância das práticas decoloniais nos

ambientes escolares. Segundo a autora, essas práticas representam uma retomada de ações e reivindicações sociais, políticas e intelectuais de grupos historicamente marginalizados. Assim, o processo de decolonização do conhecimento e dos espaços é conduzido por sujeitos diretamente envolvidos nesse movimento, buscando a criação de novas formas de saber. Isso ocorre porque, como aponta Torres (2020, p. 36), “a decolonialidade se refere à luta contra a lógica colonial e seus impactos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Nesse sentido, necessitamos considerar e valorizar os saberes populares dessas mulheres, muitos dos quais foram negados ou inferiorizados pelas narrativas hegemônicas do poder colonial. Isso implica sulear¹ o olhar educacional, centrando-o nas experiências dessas mulheres e promovendo uma educação que se reconheça como sujeitos históricos de resistência, com saberes que desafiam as estruturas de poder colonial.

Dessa maneira, a EJA pode tornar-se um campo de emancipação ao romper com as lógicas de subjugação e promover o acesso dessas mulheres à educação em condições que levem em conta suas realidades específicas, suas memórias e suas lutas contra as várias camadas de opressão que enfrentam. A educação, portanto, deve ser uma prática de liberação e reconhecimento, em que as vozes subalternas possam se afirmar não apenas como sujeitos de direitos, mas como agentes transformadores de suas realidades.

Para Freire (2019), “na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, sendo assim, entendemos que importa pouco, nessa lógica de opressão, se o sujeito em formação, ao longo de sua trajetória, teve acesso a conhecimentos significativos para a vida, desenvolveu pensamento crítico ou foi sensibilizado por valores como o respeito, a justiça social e a solidariedade. O que prevalece é uma lógica pragmática, centrada em resultados quantificáveis e na formação de indivíduos moldados às exigências funcionais do mercado.

As mulheres jovens, adultas e idosas que participam da EJA carregam consigo histórias de vida marcadas por múltiplas formas de opressão, incluindo o patriarcado², o racismo e as desigualdades sociais. Nesse contexto, a contribuição de bell hooks — escritora, educadora e feminista negra — torna-se especialmente relevante. Atuando como professora nos Estados Unidos, hooks estabeleceu um diálogo profundo com as obras de Paulo Freire, pelas quais se

¹ Freire (1992) usou este termo, que na realidade não consta dos dicionários da Língua Portuguesa, chamando atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-lo, nortear-se, orientar-se e outras direções.

² O patriarcado é um sistema de dominação que oprime não apenas as mulheres, mas também os homens, embora de maneiras diferentes. Em sua obra *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, ela argumenta que o patriarcado está entrelaçado com o racismo e o capitalismo, criando o que ela chama de “sistemas interligados de opressão” (hooks, 2015).

encantou, e passou a defender uma educação comprometida com a libertação e com o reconhecimento das vozes historicamente marginalizadas. Suas reflexões encontram ressonância na realidade da EJA no Brasil, uma vez que ambas as experiências lidam com desafios semelhantes: a necessidade de fortalecer a autoestima, promover o cuidado com a saúde mental e emocional de estudantes e educadores, e enfrentar cotidianamente os efeitos da desvalorização e da desconfiança social sobre suas capacidades (hooks, 2015).

A educação, nesse contexto, torna-se um ato político, no qual as mulheres reivindicam seu direito à liberdade e à autonomia. Dessa maneira, a pesquisadora Saffioti (2004), que dedicou uma vida à pesquisa, debruçando-se sobre o tema das desigualdades de gênero, enfatiza que o acesso à educação é fundamental para que as mulheres rompam com as estruturas patriarcais que as subjugam, e que a luta por uma educação inclusiva é, também, uma luta por igualdade de gênero.

Diversos fatores contribuem para o afastamento das mulheres da escola, como a proibição imposta pela família, que acreditava que a educação não era necessária para elas; a entrada precoce e forçada no mercado de trabalho para ajudar no sustento familiar; as demandas sociais relacionadas ao casamento; e a chegada dos filhos, que as mantinham no ambiente doméstico.

Nesse cenário de múltiplas violações, o trabalho infantil emerge como um dos principais fatores de interrupção das trajetórias escolares de meninas em situação de vulnerabilidade social. O trabalho exercido por crianças e adolescentes compromete de forma profunda e muitas vezes irreversível seu desenvolvimento integral, limitando suas perspectivas de futuro e as possibilidades de uma vida digna. Conforme aponta Guimarães (2011, p. 29),

[...] o trabalho precoce de crianças e adolescentes afeta diretamente o desenvolvimento físico, emocional e social destas. As crianças ficam expostas ao risco de lesões, doenças e deformidades físicas por desempenhar esforços superiores às suas possibilidades, então, carregam consigo um desgaste físico que futuramente pode acarretar comprometimento de suas funções biológicas. Devido às condições de exploração e a maus-tratos que algumas receberam de seus superiores, as crianças apresentam dificuldade em desenvolver o seu lado emocional e conseqüentemente constituir vínculos afetivos. Pois, no ambiente de trabalho, são exigidas delas responsabilidades de uma pessoa adulta.

Longe de ser exceção, a inserção precoce no mundo do trabalho, geralmente vinculada ao cuidado de outros, ao serviço doméstico ou à necessidade de contribuir com a renda familiar, foi uma experiência comum entre as mulheres que compõem esta pesquisa, cujas idades variam entre 38 e 78 anos. Muitas delas vivenciaram a infância antes da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e, portanto, cresceram à margem de um arcabouço

legal que garantisse sua proteção integral. Mesmo para aquelas que eram crianças ou adolescentes após sua criação, a vigência da lei não significou, na prática, a garantia de seus direitos fundamentais. O ECA, embora tenha representado um avanço jurídico crucial ao reconhecer a educação como prioridade absoluta e o trabalho infantil como violação, mostrou-se ineficaz em assegurar o direito à infância plena para meninas pobres, negras e periferizadas. Os relatos de algumas demonstram que, mesmo sob a vigência da legislação, suas infâncias continuaram sendo marcadas pela exploração, pela negligência estatal e pela responsabilização precoce. Nesse sentido, a educação, acessada tardiamente por essas mulheres, torna-se um ato político e uma prática de reexistência, pois reivindica não apenas o direito à escolarização, mas também o reconhecimento das violências históricas que as afastaram dela.

Desde os tempos do Brasil Colônia, a educação para mulheres tem sido permeada por preconceitos e discriminação de gênero. Após a emancipação política do Brasil, em 1822, algumas legislações estabelecessem que o ensino primário deveria ser gratuito e para todos, porém, para as meninas, por exemplo, as noções de geometria foram excluídas, sendo priorizadas habilidades domésticas como costura, bordado, culinária, entre outras, destinadas à economia doméstica.

Nesse sentido, Louro (1997) reflete sobre a necessidade da educação para as mulheres, porém, com ênfase na moral, religião e nos bons princípios, já que a sua principal função social era ser educadora dos filhos.

Nas últimas décadas do século XIX, emergiu a percepção da necessidade de educação para as mulheres, associando-a ao processo de modernização da sociedade, à promoção da higiene no ambiente familiar e à formação cidadã dos jovens. Buscando dissociar o trabalho da degradação herdada da escravidão e vinculá-lo aos ideais de ordem e progresso, os líderes sociais mobilizaram as mulheres das classes populares. A essas mulheres era esperado que fossem trabalhadoras diligentes, honestas, organizadas e limpas, com a responsabilidade de influenciar positivamente seus maridos e preparar a nova geração de trabalhadores do país. Para as mães dos futuros líderes, atribuía-se ainda o papel de orientar seus filhos e filhas, mantendo um lar protegido das influências perturbadoras do mundo exterior (Louro, 1997).

O conceito de gênero passou a ser utilizado com um significado distinto de sexo a partir do final da década de 1960, quando feministas anglo-saxãs passaram a adotá-lo como uma estratégia teórico-política para contestar a naturalização das diferenças entre homens e mulheres. Ao rejeitarem o determinismo biológico implícito no uso do termo *sexo*, essas autoras buscaram enfatizar que as distinções entre os sujeitos não derivam exclusivamente de

características biológicas, mas são historicamente construídas e culturalmente atribuídas. Nesse sentido Louro explicita que,

[...] o conceito passa a ser usado, então, com um forte apelo relacional— já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem”. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 1997, p. 22-23).

Para romper com as lógicas que perpetuam as desigualdades de gênero no cotidiano escolar, torna-se urgente a análise crítica das práticas e procedimentos que naturalizamos nas relações de convivência. A escola, enquanto espaço social marcado por disputas simbólicas, também reproduz, muitas vezes de forma inconsciente, os padrões hegemônicos que regulam comportamentos, distribuem privilégios e mantêm a desigualdade entre os sexos. Interrogar esses padrões e suas manifestações na rotina escolar é um caminho promissor para a construção de uma educação comprometida com a justiça social.

Essa necessidade de intervenção crítica torna-se ainda mais evidente quando observamos os contextos específicos da EJA, em que se revelam, de forma nítida, os impactos das desigualdades de gênero nas trajetórias educacionais das mulheres. Nas turmas da EJA, encontram-se histórias marcantes de mulheres que, devido às imposições sociais e familiares, foram obrigadas a interromper seus estudos para assumir responsabilidades no âmbito doméstico e familiar. Muitas dessas mulheres, predominantemente negras, relatam que abandonaram a educação formal ainda na infância para cuidar da casa enquanto os pais trabalhavam, auxiliar nas tarefas agrícolas e cuidar dos irmãos mais novos. Mais tarde, essas responsabilidades se ampliaram, com a necessidade de cuidar dos próprios filhos e maridos, perpetuando assim uma sobrecarga que as afastou da escola. O retorno à educação, já na vida adulta, reflete não apenas a busca pela alfabetização, mas também o desejo de recuperar o direito ao saber formal que lhes foi negado. Embora detenham vastos saberes populares, construídos ao longo de suas vivências e práticas comunitárias, essas mulheres retornam à escola com a esperança de reconstruir trajetórias interrompidas e acessar o conhecimento

formal, fundamental para o exercício pleno da cidadania. Esse contexto, vivenciado por mim ao longo dos anos em sala de aula, evidencia o papel importante da educação como instrumento de emancipação, capaz de reavivar sonhos e aspirações suprimidos pelas desigualdades de classe, raça e gênero.

Nas palavras de Freire (2019, p. 97), “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra”. Isso nos leva a refletir que ao aprender a dizer a sua palavra, as pessoas se conscientizam do poder de transformar suas próprias vidas e as de suas comunidades. Esse empoderamento pessoal e social é central para a visão freiriana de uma educação que promove a liberdade e a justiça. Alfabetizar-se, para Freire (2019), é um ato de aprende a articular suas próprias ideias e, assim, participar ativamente na transformação de sua realidade. A educação, nesse sentido, é vista como uma prática de liberdade, promovendo a conscientização, o diálogo e a justiça social.

Assim sendo, histórias das educandas da EJA não são casos isolados de negação ao direito humano básico à educação, são reflexo de contextos baseados em estruturas sociais construídas historicamente, profundamente enraizadas e que operam a partir da lógica colonial.

Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas das mulheres da EJA para revelar os limites do feminismo moderno europeu, branco e liberal, que muitas vezes não contempla as experiências dessas mulheres. Ao centrar-se em uma mulher abstrata, universal e desvinculada das marcas de raça, classe, território e colonialidade, esse feminismo revela-se insuficiente para dar conta das histórias de vida atravessadas por silenciamentos, violências, deslocamentos e resistências que emergem das narrativas dessas mulheres.

Ao trazer à tona suas falas insurgentes, a pesquisa busca tensionar os referenciais hegemônicos e afirmar a centralidade de epistemologias situadas, enraizadas em experiências de vida marcadas por desigualdades, mas também por potentes formas de resistência.

Fatores como a reprodução de estereótipos de gênero, a sobrecarga de responsabilidades domésticas e familiares, e a falta de políticas educacionais voltadas para essas sujeitas, são elementos cruciais que dificultam o pleno exercício de seu direito à educação na fase considerada apropriada. Dessa forma, compreender esses desafios por uma abordagem decolonial, oportuniza sular nossos passos para desenvolver estratégias educacionais e políticas eficazes que visam promover uma educação de qualidade social para todas as mulheres, independentemente de sua idade ou circunstâncias pessoais, bem como garantir a aprendizagem e permanência nos espaços escolares.

Partindo dessa contextualização, levantamos o problema de pesquisa central: quais são os limites da noção de feminismo moderno europeu na análise da história de resistência das

mulheres da EJA? Posto isso, de modo particular, traçamos algumas questões de pesquisa que nos ajudaram a direcionar a investigação. Como as memórias das mulheres estudantes da EJA revelam experiências de opressão e resistência relacionadas ao patriarcado colonial? Como as narrativas de mulheres da EJA expressam elementos de resistência e agência? De que maneira essas narrativas criam possibilidades de subversão ao modelo patriarcal colonial?

Posto isso, partimos da hipótese de que a colonialidade do poder perpetua uma posição social e de gênero que relega as mulheres à marginalização e invisibilização. Essa exclusão não é apenas fruto de desigualdades econômicas ou culturais, mas também de uma estrutura colonial que historicamente subordinava os saberes e as experiências femininas, especialmente de mulheres racializadas e empobrecidas. A persistência de estereótipos de gênero que desvalorizam a educação das mulheres, associada à sobrecarga de responsabilidades domésticas e familiares, revela como essas mulheres foram moldadas por uma lógica patriarcal e colonial que desconsidera suas demandas e capacidades. Além disso, as políticas educacionais, muitas vezes desenhadas a partir de perspectivas eurocêntricas, mostram-se inconvenientes para enfrentar essas opressões interseccionais, perpetuando a exclusão e limitando o acesso dessas mulheres ao direito pleno à educação, mesmo na idade adulta. Uma análise das vivências e memórias à luz de feminismos outros permite resgatar as vozes e as lutas dessas mulheres como parte de uma resistência contínua ao patriarcado colonial e à dominação

A título de justificativa, cabe frisarmos que esta pesquisa se justificou tendo em vista a sua relevância para o âmbito social e educacional, mas também, ela teve, antes de tudo, uma razão pessoal para pesquisadora. A minha interação contínua com as estudantes da EJA, especificamente na turma de alfabetização, localizada em Belo Horizonte – MG desde 2011, combinada com minha experiência profissional como professora na modalidade da EJA, e meu envolvimento no movimento sindical, foram os principais impulsionadores para o desenvolvimento desta pesquisa em educação.

Em 2004, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Montes Claros. Não era o curso dos meus sonhos, mas como para mim havia a necessidade e urgência de ter uma profissão para que pudesse oportunizar um emprego estável com o qual eu pudesse me sustentar, fiz a minha matrícula e aceitei a situação. A única opção era entrar em uma faculdade pública, já que minha mãe, uma professora da Educação Básica, mãe solo, não tinha condições econômicas para financiar os estudos dos seus três filhos. Ela sempre nos incentivou a estudar e acreditava que a educação poderia mudar nossos caminhos para melhor.

Sempre ouvia as histórias da minha família materna sobre as dificuldades que passaram para que os filhos dos meus avós pudessem estudar, dos obstáculos para chegarem até a escola.

Mas as memórias relatadas pela minha avó só hoje fazem sentido para mim. Minha avó materna, uma mulher de 83 anos, hoje aposentada, foi trabalhadora rural e não teve seu direito à educação garantido. Não aprendeu a ler e escrever. Ela sempre contou que criou seus sete filhos e abdicou de tudo em nome da família. Começou a trabalhar bem cedo para ajudar os pais nas despesas da casa e logo se casou e assumiu mais responsabilidades. A experiência de vida da minha avó se funde a tantas outras histórias de mulheres, que vivem em país patriarcal, classista e racista como o nosso.

A experiência de lecionar na EJA por 10 anos e conviver com mulheres da idade da minha avó proporcionou-me a oportunidade de entrelaçar inúmeras histórias de vida, ao mesmo tempo em que despertou profundas inquietações. Essas histórias revelam como essas mulheres enfrentaram não apenas opressões, mas uma luta cotidiana pela sobrevivência diante de múltiplas formas de violência, negação, invisibilização e silenciamento. Ainda assim, muitas delas buscaram a escola como um espaço de respiro, de sonho e, sobretudo, de libertação.

Ouvir suas vivências, seus medos e resistências me transformou. Me fez repensar não só o jeito de ensinar, mas também a forma de me relacionar com cada mulher que chega com sua história atravessada por lutas e saberes forjados na vida. Ao longo desse percurso, compreendi que aprendi mais do que ensinei. Cada encontro me convidou a olhar com mais cuidado, mais escuta e mais respeito para as trajetórias de quem caminha ao meu lado. Essas trocas me tocaram profundamente e reafirmaram meu compromisso com uma educação que reconhece, acolhe e se coloca como prática de liberdade.

Refletir sobre essas vivências torna evidente a urgência de compreendê-las à luz da práxis freiriana e da colonialidade do poder e das múltiplas formas de opressão que atravessam as trajetórias dessas mulheres. Suas histórias não se encaixam em categorias rígidas nem podem ser reduzidas a diagnósticos prontos, elas exigem escuta atenta, presença comprometida e uma pedagogia construída com elas, a partir de seus saberes e experiências, e não sobre elas, de forma hierárquica ou distanciada.

Nessa perspectiva, a pesquisa que proponho adquire relevância ao trazer os feminismos outros como eixo central, permitindo-nos compreender como as mulheres da EJA desafiam um sistema histórico de dominação colonial e patriarcal. A colonialidade do poder, ao perpetuar a subordinação de saberes e corpos, impôs a essas mulheres uma tripla marginalização: como mulheres, como sujeitas racializadas e como membros das camadas empobrecidas da sociedade. Contudo, é justamente na interseção dessas opressões que emerge sua resistência e luta por uma educação emancipadora.

Essa luta se articula profundamente com os fundamentos da *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (2019), que nos convida a pensar a educação como prática de liberdade, uma pedagogia construída a partir do reconhecimento dos oprimidos como sujeitos históricos e capazes de transformar o mundo. Em vez de serem tratados como objetos da educação, essas mulheres se colocam como protagonistas do processo educativo, desafiando a lógica da opressão e construindo saberes a partir de suas vivências, trajetórias e resistências. Assim, a interseção entre feminismos outros e pedagogia freiriana revela-se um território fértil para compreender as potências transformadoras que habitam os espaços da EJA.

A escolha de focalizar nas mulheres da EJA se justifica pela premência de entender como as opressões de gênero, raça e classe operam no campo da educação, especialmente em contextos de educação tardia. A análise das memórias e vivências dessas mulheres visa revelar como fatores estruturais, a falta de acesso à educação formal durante a infância, a persistência de estereótipos de gênero que desvalorizam a educação feminina e a sobrecarga de responsabilidades domésticas, estão intrinsecamente conectados às lógicas coloniais que continuam a moldar a exclusão educacional. Esses fatores, agravados pela inadequação das políticas educacionais destinadas a esse público, perpetuam sua marginalização e dificultam o acesso pleno ao direito à educação.

Analisar as narrativas das mulheres da EJA revela os limites do feminismo moderno europeu, branco e liberal, que muitas vezes não contempla as experiências dessas mulheres. Este estudo busca evidenciar como essas teorias feministas eurocêntricas falham em capturar as especificidades da opressão e resistência vividas por essas mulheres, especialmente no contexto do patriarcado colonial. Assim, pesquisa propõe práticas pedagógicas e políticas educacionais que reconheçam essas narrativas como formas de resistência. Valorizar essas experiências é abrir espaço para subversões ao modelo colonial e patriarcal

A pesquisa apresentada é de grande relevância acadêmica e social, pois articula de maneira inovadora e crítica os conceitos de feminismo decolonial, colonialidade do poder e educação popular, com foco nas mulheres na EJA. Ela amplia a compreensão sobre a interseccionalidade das opressões vividas por essas mulheres, incluindo gênero, raça e classe, destacando como esses fatores interagem para perpetuar exclusões históricas. Ao investigar como as narrativas e memórias dessas mulheres desafiam estruturas patriarcais e coloniais, o estudo evidencia os limites do feminismo eurocêntrico em abarcar as experiências de sujeitos subalternizados. Além disso, esta pesquisa não se limita à denúncia das lacunas das políticas educacionais; ela busca compreender, a partir das vozes e vivências das mulheres da EJA, como emergem formas cotidianas de resistência e reinvenção. Ao lançar luz sobre esses percursos, o

estudo contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas sensíveis às desigualdades de gênero, raça e classe, valorizando saberes populares e reafirmando o direito à educação como possibilidade de libertação e transformação social.

Desse modo, o estudo dialoga com demandas urgentes do campo educacional e feminista, estabelecendo novas possibilidades para sulear as práticas acadêmicas e pedagógicas no Sul Global.

Mediante o exposto, o estudo, objetivou analisar as narrativas das mulheres da EJA para revelar os limites do feminismo moderno europeu, branco e liberal, que muitas vezes não contempla as experiências dessas mulheres. A fim de contemplar esse objetivo e responder às questões de pesquisa levantadas, traçamos três objetivos específicos: a) investigar de que forma as experiências de opressão e resistência relacionadas ao patriarcado colonial são reveladas pelas memórias das mulheres estudantes da EJA; b) analisar como os elementos de resistência e agência são expressos nas narrativas de mulheres da EJA; e c) examinar de que maneira novas possibilidades de subversão ao modelo patriarcal colonial são criadas por meio dessas narrativas.

Com isso, o trabalho foi organizado nesta introdução — que contextualiza o tema, estabelece o problema de pesquisa levantado, apresenta a justificativa e objetivos de pesquisa — e em outras seções, respectivamente: metodologia da pesquisa, aporte teórico, análises de dados, considerações finais, referências e apêndices. Inicialmente, buscamos traçar um histórico do papel da EJA como espaço central na promoção do direito à educação para populações historicamente marginalizadas, incluído mulheres periféricas, frequentemente silenciadas em seus saberes e trajetórias de vida. Esse espaço educacional transcende a mera alfabetização funcional, tornando-se uma arena de luta por reconhecimento, empoderamento e reexistência, onde se valorizam histórias e saberes subalternizados pela mentalidade colonial.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão das experiências e subjetividades das participantes, a partir da escuta de suas memórias, narrativas e trajetórias (Minayo, 2010).

A pesquisa qualitativa se orienta por questões específicas e singulares, voltadas à complexidade das experiências humanas. No campo das ciências sociais, ela se dedica à investigação de dimensões da realidade que escapam às lógicas da mensuração numérica, privilegiando sentidos, relações e subjetividades que não podem ser reduzidos a dados estatísticos.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

Outrossim, trata-se de uma pesquisa básica, empírica, primária e exploratória, voltada à ampliação do conhecimento teórico e científico sobre a vivência de mulheres da EJA, sem a pretensão de aplicação prática imediata. Inserida no campo do feminismo decolonial e da teoria da colonialidade do poder, a investigação buscou compreender como as experiências de opressão e resistência vividas por essas mulheres revelam a permanência do patriarcado colonial e, ao mesmo tempo, apontam para formas cotidianas de subversão desse modelo.

2.2 Local da pesquisa

A escolha da Escola Municipal Lélia González se deu por uma série de fatores que a qualificam como um espaço significativo para a realização desta pesquisa. Localizada em Belo Horizonte – MG, a escola possui uma trajetória consolidada no atendimento à EJA, especialmente de moradoras das vilas e favelas do entorno, como Sumaré, Nova Cachoeirinha e Bananal. Esse território é marcado por desigualdades históricas e estruturais que incidem diretamente sobre o acesso à educação e as condições de permanência escolar das mulheres atendidas. Além disso, a instituição é reconhecida pelo compromisso com práticas pedagógicas inclusivas e por sua forte articulação com a comunidade local, o que a torna um espaço fértil para a análise das múltiplas formas de resistência e reconstrução de saberes protagonizadas

pelas educandas. Assim, a escola não se configura apenas como cenário da pesquisa, mas como território de luta, memória e transformação, elementos centrais à perspectiva decolonial que orienta este estudo.

Fundada no dia 25 de março de 1971, esta escola de educação básica, se situa no bairro Parque Riachuelo, Região Noroeste de Belo Horizonte – MG. A Escola atendia estudantes da 1ª a 4ª série, até 1990, quando foi criado o Curso Regular de Suplência para atender adolescentes e adultos da comunidade, no noturno.

O decreto nº 1.991, de 15 de março de 1971, cria o Grupo escolar (denominação da época). A organização administrativa da escola é formada pela Diretoria e pelo Colegiado, que, atuando em conjunto, desenvolvem o planejamento de todo o trabalho escolar a ser realizado, conforme a proposta pedagógica estabelecida. Quadro 1 apresenta a infraestrutura da escola.

Quadro 1 – Estrutura escolar

Ambiente	Quantidade
Auditório/ Teatro com palco e coxia	1
Banheiros femininos para uso dos alunos no pátio	2
Banheiros masculinos para uso dos alunos no pátio	2
Banheiro feminino para uso das funcionárias dos serviços básicos	1
Banheiro masculino para uso dos funcionários dos serviços básicos	1
Biblioteca	1
Cantina com dispensa e refeitório	1
Depósitos para produtos de consumo	0
Garagem para funcionários	0
Laboratório de Informática	1
Quadras cobertas	2
Sala de aula para alunos	15
Sala de direção	1
Sala de multimeios	1
Sala dos professores	1
Secretaria	1
Vestiário	2

Fonte: elaboração própria.

2.3 Participantes da pesquisa

As participantes têm entre 38 e 78 anos e vivem em bairros populares e periféricos, próximos à escola. Em sua maioria, são mulheres negras, migrantes de regiões rurais ou do interior do país, que se deslocaram para a capital em busca de melhores condições de vida. Muitas trabalharam como empregadas domésticas, diaristas, cuidadoras ou em atividades informais marcadas pela precarização. São mães, avós, companheiras, viúvas ou divorciadas, e suas histórias são atravessadas por maternidade precoce, violência de gênero e sobrecarga do trabalho reprodutivo.

A evasão escolar — ou, como propõe Palhares (2024), “expulsão” escolar — frequentemente ocorreu ainda na infância ou adolescência, motivada por fatores como o trabalho infantil, a necessidade de ajudar nas tarefas domésticas, a ausência de escolas em suas comunidades ou situações de violência. Conforme explica a autora, o uso do termo “expulsão” é intencional, pois se opõe à noção tradicional de “evasão escolar”, que tende a eximir a estrutura da escola de responsabilidade pela permanência dos estudantes, atribuindo o fracasso escolar exclusivamente a fatores externos. Entre as participantes desta pesquisa, o tempo de afastamento da escola varia entre 20 e mais de 50 anos, revelando os efeitos persistentes de processos históricos de exclusão educacional. O retorno à EJA, por sua vez, é atravessado por interrupções relacionadas a responsabilidades familiares, doenças, ausência de apoio e violências diversas. Apesar desses desafios, essas mulheres voltaram à escola movidas por diferentes desejos: aprender a ler e escrever, conquistar autonomia, acompanhar os estudos de filhos e netos e reafirmar o direito à educação que lhes foi historicamente negado. Sua presença na EJA, portanto, não pode ser compreendida como mera tentativa de escolarização tardia, mas como um gesto de resistência e de afirmação de suas histórias, saberes e existências.

Ainda em relação às participantes da pesquisa, são mulheres que, ao longo de suas vidas, enfrentaram diversas formas de opressão e resistência, em particular relacionadas às dinâmicas do patriarcado colonial, que dificultaram ou impossibilitaram seu acesso à educação formal durante a infância e adolescência. Muitas dessas mulheres assumiram responsabilidades domésticas e familiares desde muito jovens, em detrimento de sua própria educação, e suas histórias e memórias revelam não apenas as barreiras enfrentadas, mas também as estratégias de resistência construídas ao longo de suas trajetórias.

A amostra foi selecionada de forma intencional, buscando capturar uma diversidade de experiências e perspectivas que possam evidenciar elementos de resistência e agência, centrais à análise feminista decolonial proposta pela pesquisa. Foram considerados critérios como o tempo de escolaridade, o contexto socioeconômico e geográfico, e a disposição das mulheres

em participar voluntariamente, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Por fim, os critérios de exclusão foram mulheres que não possam participar das entrevistas semiestruturadas, seja por questões de saúde, disponibilidade de tempo, ou outras limitações pessoais.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B). As entrevistas permitiram uma exploração mais aprofundada das experiências individuais das participantes, além de possibilitarem que as entrevistadas expressem suas percepções e sentimentos de maneira mais livre e detalhada. Isso pode revelar possibilidades que não seriam captados com um questionário estruturado e facilita a exploração de tópicos emergentes que não foram previstos inicialmente, mas que são relevantes para a pesquisa.

Por meio da entrevista, é possível, por exemplo, coletar dados a respeito do que as pessoas fazem, como fazem e os motivos pelos quais fazem o que fazem; é possível investigar o que as pessoas sentem e as circunstâncias sob as quais sentem o que sentem; é possível identificar tendências de se comportar de determinada forma, entre tantas outras possibilidades (Guazi, 2021, p. 2).

Segundo (Gil, 2008), a entrevista semiestruturada se destaca como um instrumento de coleta de dados amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, caracterizando-se por sua flexibilidade e capacidade de aprofundar na obtenção de informações.

Esse tipo de entrevista mescla elementos de entrevistas estruturadas e não estruturadas, utilizando um roteiro com perguntas abertas que permitem ao entrevistador explorar temas emergentes e ajustar o curso da conversa conforme o desenrolar da entrevista.

Nesse sentido, essa ferramenta é particularmente eficaz para estudos que visam uma compreensão detalhada das percepções, experiências e opiniões dos participantes, ao mesmo tempo em que mantém uma estrutura básica para assegurar a cobertura dos tópicos principais de interesse (Minayo, 2010). De acordo com Sampiere, Collado e Lucio (2013), essa abordagem permite o uso de questões abertas, com o objetivo de proporcionar liberdade aos entrevistados na formulação de suas respostas e incluir novos elementos identificados durante a análise da pesquisa.

Para tanto, adotamos o guia de entrevista semiestruturada, conforme especificado no Apêndice B, para a realização de entrevistas com as mulheres estudantes na EJA. Este roteiro

é uma ferramenta crucial para o entrevistador, auxiliando a garantir que todos os temas relevantes sejam abordados de maneira sistemática e organizada. Nas entrevistas semiestruturadas, o roteiro inclui perguntas abertas que permitem flexibilidade na exploração de temas emergentes e aprofundamento das respostas.

Dessa maneira, o uso de um roteiro de entrevista foi essencial para manter o foco da conversa, garantir a cobertura de todos os tópicos importantes e proporcionar um certo nível de consistência entre diferentes entrevistas, o que é fundamental para a análise e para a validade dos dados coletados (Gil, 2008; Minayo, 2010).

2.5 Procedimentos de coleta de dados

A aproximação com as participantes se deu de forma gradual e respeitosa, com o objetivo de construir um ambiente acolhedor e seguro. Desde o início, buscou-se estabelecer uma relação de confiança que favorecesse a escuta sensível, permitindo que as mulheres se sentissem à vontade para compartilhar suas histórias e vivências. Essa postura foi fundamental para assegurar a condução ética do trabalho de campo e promover uma interação dialógica, em consonância com os princípios da pesquisa qualitativa e com os pressupostos de uma abordagem decolonial comprometida com o reconhecimento da subjetividade das participantes.

Nos primeiros encontros, dediquei-me a conhecer a escola, seus espaços, a equipe pedagógica e a dinâmica das turmas. Fundada em 1978, a escola situa-se em uma região periférica da capital e, desde então, tem sido um espaço de aprendizado para sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional.

Em um segundo momento, organizei uma roda de conversa no pátio para me apresentar às mulheres das turmas de alfabetização e certificação. Era um grupo de 8 mulheres entre 35 e 77 anos, a maioria se declara negra e parda (registros da secretaria). Ouvi atentamente seus relatos iniciais e compartilhei um pouco da minha trajetória como professora da EJA e da história da minha avó, que, como muitas delas, não teve acesso à escolarização. Esse gesto foi essencial para estabelecer um vínculo horizontal e afetivo, necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Ao final da conversa, as convidei para uma próxima atividade: a exibição do documentário “60+? Presente”, produzido por Elisângela Mara de Paula e ambientado na Escola Municipal Moysés Kalil (EMMK), também em Belo Horizonte – MG, que aborda as experiências de educandas da EJA.

Inicialmente, percebi certa resistência, compreensível, dado que minha presença interferia na rotina escolar. No entanto, à medida que o diálogo avançava, o estranhamento

cedeu lugar à curiosidade e ao interesse. Após a exibição do documentário, muitas quiseram relatar suas próprias vivências, contando suas trajetórias, desafios e conquistas. Algumas, em tom descontraído, chegaram a dizer que eu era a “psicóloga do grupo”, reconhecendo naquele espaço uma possibilidade segura de expressão e escuta. Compreendi, então, que mais importante do que aplicar entrevistas formais era estar disponível para acolher, respeitar os tempos e as subjetividades das participantes. A partir dessa aproximação sensível, sete mulheres se voluntariaram para participar das entrevistas, reforçando a importância de construir um campo de pesquisa ético, cuidadoso e horizontal.

As entrevistas ocorreram no espaço escolar, escolhido pelas próprias participantes como o local mais confortável e significativo para essa partilha. Esse dado, embora aparentemente simples, revela muito sobre o processo da pesquisa: mais do que campo de investigação, a escola é, para essas mulheres, um território de pertencimento, segurança e construção de vínculos. Em diversos momentos, meu lugar de pesquisadora foi resignificado. Algumas resistiam em sair da sala de aula, justificando que não queriam perder “a aula da professora de Português”. Outras aceitavam a conversa, mas pediam que eu fosse breve. Esses gestos, longe de serem obstáculo, revelam a potência simbólica da escola como lugar de centralidade na vida dessas mulheres, além de deslocar a lógica tradicional da pesquisadora detentora do saber, convidando-me a adotar uma escuta generosa e humilde, baseada na confiança e no respeito mútuo.

As narrativas que emergiram das entrevistas transcendem os relatos individuais. Elas revelam marcas de processos históricos de exclusão e, simultaneamente, anunciam potências coletivas de resistência. São histórias que expõem os mecanismos de silenciamento e as estratégias de *reexistência*, tal como proposto por autores decoloniais como Walsh, Oliveira e Candau (2018). Nesse sentido, *reexistir* refere-se não apenas à sobrevivência diante das opressões, mas à afirmação ativa de modos de vida, de saberes e de subjetividades negadas pela colonialidade.

Ao trazer essas narrativas para o centro da análise, reconhece-se que elas não ocupam um lugar, mas constituem epistemologias situadas que iluminam os limites de um modelo escolar hegemônico, e, ao mesmo tempo, apontam para novas possibilidades de ensinar e aprender.

As narrativas construídas neste processo são fundamentais para compreender as barreiras históricas e estruturais que impediram o acesso à escolarização, bem como os impactos de uma trajetória marcada pela exclusão. Colocar essas vozes em evidência permite visibilizar suas experiências como formas coletivas de resistência a um sistema que ainda perpetua

desigualdades. Esses relatos mostram que a escolarização, para essas mulheres, é um espaço de luta, onde não apenas se acessa o conhecimento formal, mas também se constroem novos sentidos para si, para o outro e para o mundo, em confronto direto com as estruturas patriarcais, racistas e coloniais que, por tanto tempo, tentaram silenciá-las.

Finalizado esse primeiro momento, combinamos que eu voltaria para conversarmos sobre os resultados da pesquisa. Elas demonstraram entusiasmo e pediram que eu não demorasse a retornar.

2.6 Tratamento e análise dos dados

As entrevistas semiestruturadas foram inicialmente realizadas e, em seguida, todos os áudios foram ouvidos com atenção, possibilitando uma compreensão mais profunda das narrativas antes da transcrição. Após essa escuta cuidadosa, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas, preservando as particularidades da fala das participantes, como pausas, repetições e entonações relevantes para a análise qualitativa. As transcrições foram organizadas de forma sistemática e armazenadas em ambiente digital seguro, na nuvem, com acesso restrito e protegido por senha, a fim de garantir a confidencialidade dos dados e a integridade das informações.

A análise dos dados seguiu uma abordagem indutiva, utilizando-se da análise de conteúdo. Os dados foram transcritos e codificados de forma sistemática, identificando padrões, temas recorrentes e relações entre as categorias emergentes. Adotamos uma abordagem interpretativa, crítica e analítica, buscando compreender as experiências das participantes em seu contexto sociocultural e histórico.

A escolha desta metodologia de pesquisa teve como objetivo proporcionar uma compreensão profunda e contextualizada das experiências de opressão e resistência presentes nas memórias das mulheres estudantes da EJA. Através da análise das narrativas dessas mulheres, buscamos revelar como as dinâmicas do patriarcado colonial impactaram suas trajetórias educacionais e como, a partir dessas experiências, surgem elementos de resistência e agência. Assim, o estudo visou contribuir para a construção de novas possibilidades de subversão ao modelo patriarcal colonial e para a formulação de práticas pedagógicas e políticas educacionais mais inclusivas, que reconheçam e valorizem as vivências e saberes dessas mulheres.

2.6.1 Técnica de Análise de Conteúdo

A técnica escolhida para análise dos dados foi a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), por sua capacidade de permitir uma descrição sistemática, objetiva e inferencial das mensagens expressas nas entrevistas, possibilitando a identificação de padrões temáticos e significados implícitos (Minayo, 2010).

A análise de conteúdo constitui um repertório metodológico voltado à interpretação de comunicações verbais e não verbais, permitindo examinar tanto o conteúdo manifesto quanto os significados latentes dos discursos (Bardin, 2016; Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014). Segundo Bardin (2016), trata-se de um processo sistemático que contempla tanto a dimensão formal quanto semântica dos discursos, permitindo que o pesquisador, ao descrever as mensagens, vá além do sentido explícito da linguagem para investigar camadas de significado muitas vezes silenciadas ou reduzidas.

De acordo com Bardin (2016, p. 46), a análise de conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Dito isso, a técnica se organiza em três etapas interdependentes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com realização de inferências e interpretações.

2.6.1.1 Pré-análise

A primeira etapa corresponde ao momento preparatório do processo analítico. Nessa fase, realiza-se a organização dos dados, a leitura flutuante do material e a definição dos critérios que sulearam a análise. É um momento de aproximação inicial com as entrevistas transcritas, no qual se delineiam os objetivos específicos, hipóteses de leitura e indicadores que servirão de base para a codificação posterior (Bardin, 2016).

A pré-análise envolve quatro procedimentos principais:

- Leitura flutuante para captar impressões gerais;
- Definição e seleção do material de análise, com base em critérios de exaustividade, representatividade e pertinência;
- Formulação de objetivos e hipóteses orientadoras da análise;

- Elaboração dos indicadores de análise (Bardin, 2016).

2.6.1.2 Exploração do material

A segunda etapa consiste na codificação e categorização dos dados. Aqui, fragmenta-se o conteúdo em unidades de registro (palavras, expressões, temas) e realiza-se sua organização em categorias temáticas. Essa é a fase de operacionalização técnica, na qual se definem critérios de classificação e se constroem agrupamentos que permitam identificar regularidades e sentidos emergentes. A codificação é central no método, pois possibilita transformar os dados brutos em conteúdos organizados e significativos, ampliando a compreensão das narrativas e suas nuances (Bardin, 2016).

2.6.2.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

A terceira e última etapa visa à extração de significados dos dados sistematizados, com base nas categorias construídas. É o momento em que o pesquisador interpreta tanto os conteúdos explícitos quanto os implícitos, relacionando-os às hipóteses iniciais e ao referencial teórico. Essa fase possibilita uma leitura crítica e aprofundada das narrativas, permitindo construir conclusões consistentes sobre o objeto investigado, ao mesmo tempo em que revela elementos inesperados que emergem do campo (Bardin, 2016).

2.6.2 A reexistência feminina como categoria de análise

A presente pesquisa, ancorada em uma abordagem qualitativa e decolonial, propôs-se a analisar possíveis manifestações de feminismos outros nas memórias de mulheres estudantes da EJA, cujas trajetórias estão profundamente marcadas por desigualdades interseccionais. O objetivo central foi identificar, nos relatos dessas mulheres, os elementos de resistência, agência e reexistência que emergem mesmo diante de estruturas históricas de dominação, evidenciando a produção de estratégias cotidianas de enfrentamento ao patriarcado colonial.

Inspirado no conceito de reexistência desenvolvido por Walsh, Oliveira e Candau (2018), o estudo compreende essas narrativas como práticas políticas e epistemológicas que desafiam a lógica hegemônica e afirmam saberes, modos de vida e subjetividades historicamente invisibilizadas. Para a autora, reexistir é “uma resposta às condições coloniais da existência; uma prática de vida que não se reduz à sobrevivência, mas que cria outras

possibilidades de ser, saber e fazer” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 25). Nesse sentido, a presença dessas mulheres na EJA ultrapassa a escolarização formal tardia, configurando-se como um gesto potente de afirmação identitária, crítica social e disputa simbólica por espaços de pertencimento e reconhecimento.

A ideia de reexistência encontra também eco nas reflexões de Souza (2009), ao abordar os letramentos produzidos no interior do movimento Hip-Hop como práticas de resistência e criação cultural em territórios marcados pela exclusão racial e social. A autora propõe compreender essas práticas como “letramentos de reexistência”, capazes de articular linguagem, identidade e memória coletiva em processos educativos insurgentes. Tal perspectiva aproxima-se da proposta aqui defendida: a reexistência como uma ação coletiva e estratégica de enfrentamento à colonialidade do saber e do ser. Trata-se de romper com o silenciamento epistêmico imposto a mulheres negras, empobrecidas e periféricas, por meio da atualização de suas histórias a partir de epistemologias corporificadas, gestadas na tensão entre opressão e criação de vida.

Essa concepção dialoga diretamente com Freire (2019), para quem a educação é sempre um ato político e libertador. Reexistir, sob essa ótica, é afirmar-se como sujeito inacabado, crítico e criador de sentido, alguém que transforma sua realidade ao mesmo tempo em que se transforma nela. Como aponta Freire, “[...] ensinar exige o reconhecimento do outro como sujeito inacabado, portador de saberes e capaz de transformar o mundo” (Freire, 1996, p. 49).

Também em consonância, Fanon (2022, p. 78) afirma que “a cultura colonizada é uma cultura de resistência, que insiste em existir apesar da opressão”. É essa insistência em existir, em meio a múltiplas formas de silenciamento, que dá força à noção de reexistência, especialmente quando essa prática se manifesta em espaços como a EJA, ocupados por mulheres que historicamente foram privadas do direito à palavra e à escuta.

Ao abordar a reexistência sob esse prisma, compreende-se que ela não é apenas sobrevivência, mas invenção de novas formas de vida, dignas e afirmativas. hooks (2015, p. 98) sintetiza esse movimento ao dizer que “ensinar é um ato de esperança e de reinvenção do mundo, especialmente quando se ensina a partir das margens”.

Neste trabalho, propõe-se que o conceito de reexistência se desloque para o campo das vivências das mulheres da EJA, cujas histórias revelam práticas cotidianas de resistência e recriação de si diante de múltiplas camadas de opressão. Essas mulheres não apenas resistem; elas reexistem. Reivindicam, a partir de seus corpos, vozes e memórias, o direito de ser, saber e sonhar.

São práticas que emergem de contextos de exclusão, mas que também constituem formas legítimas de produção de conhecimento e afirmação de identidades subalternizadas. Epistemologias situadas, enraizadas na experiência, na oralidade, nas alegrias e lutas diárias e, que não apenas denunciam, mas também propõem, reinventam e sustentam outras formas de narrar e existir no mundo. A reexistência, nesses termos, torna-se uma categoria analítica fundamental para compreender como essas mulheres constroem sentidos de mundo que desafiam o projeto moderno-colonial de humanidade.

Ao colocar suas vozes no centro da análise, esta pesquisa reconhece suas histórias como formas legítimas de conhecimento e evidencia a urgência de políticas educacionais mais sensíveis às suas experiências. A análise aprofundada das entrevistas revelou que essas memórias tensionam os limites do modelo escolar e do feminismo hegemônico e anunciam novos caminhos para ensinar, aprender e resistir: caminhos tecidos por corpos historicamente silenciados, que insistem em existir e reexistir de maneira digna e coletiva.

2.7 Aspectos éticos

Tendo em vista que se trata de uma pesquisa com seres humanos, para atender aos aspectos éticos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regula as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos (Brasil, 2016), o projeto de pesquisa passou pela submissão ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e obteve aprovação para sua realização, conforme o parecer nº 7.333.250.

Feito isso, todos os participantes, ao aceitarem participar da pesquisa por meio das entrevistas presenciais, assinaram o TCLE. Outrossim, a pesquisa prioriza a proteção da identidade das participantes, garantindo a confidencialidade das informações pessoais e criando um ambiente seguro para a expressão de suas experiências e opiniões.

No mais, para preservar a imagem das participantes e da instituição, a escola recebeu um nome fictício, Escola Municipal Lélia González. Além disso, as estudantes que compuseram o grupo de sujeitos deste trabalho não foram identificadas nominalmente, pois o foco da pesquisa está no levantamento coletivo dos possíveis desafios vivenciados por essas mulheres, as quais serão citadas na quarta seção com nomes fictícios que as próprias participantes designaram no processo de entrevista.

Cada um dos nomes atribuídos às participantes é um gesto de reconhecimento às trajetórias de mulheres que marcaram e continuam a marcar lutas e transformações nos contextos da sociedade brasileira.

Marielle é uma homenagem à vereadora Marielle Franco, mulher negra, mãe, socióloga, nascida na favela da Maré, cuja trajetória política foi interrompida por um brutal assassinato em 2018. Sua vida e militância expressam a radicalidade de uma mulher que ousou ocupar o espaço público e institucional sem renunciar a suas origens, sua voz e sua comunidade.

Carolina Maria é uma referência direta à Carolina Maria de Jesus, escritora e catadora de papel que nos deixou um dos relatos mais potentes sobre a vida nas favelas brasileiras com seu livro *Quarto de Despejo*. Seu nome, duplo e simbólico, evoca tanto o território quanto a denúncia social, a fome e o grito insurgente de uma mulher negra que escreveu contra todas as estatísticas.

Elza remete a Elza Soares, cantora, mulher negra, favelada, sobrevivente da fome e da violência patriarcal, cuja arte atravessou gerações como denúncia, resistência e afirmação da vida.

Dandara homenageia Dandara dos Palmares, mulher negra guerreira, companheira de Zumbi, e liderança na resistência contra o regime escravocrata no Quilombo dos Palmares. Sua memória desafia a invisibilização das mulheres nas lutas por liberdade, lembrando-nos de que o quilombo foi também um projeto político feminino.

Marina evoca Marina Silva, ambientalista, professora, seringueira e ex-ministra, cuja trajetória política rompe com a lógica da subalternidade imposta às mulheres negras oriundas das florestas e periferias. Marina representa um saber ancestral e popular que disputa a cena política nacional e internacional sem renunciar às suas origens.

Nísia faz referência à memória de Nísia Floresta, considerada a primeira feminista brasileira, que pelas narrativas oficiais, e sua reabilitação simbólica se torna um gesto de justiça histórica.

Conceição, nesta pesquisa remete especialmente à poeta, professora e intelectual Conceição Evaristo, cuja escrita de “escrivência” nos convoca a ouvir as vozes das mulheres negras silenciadas pela história oficial. Ao evocar Conceição, reconhecemos a força do testemunho e da memória como instrumentos de denúncia e reconstrução de mundos.

Sueli é uma homenagem à Sueli Carneiro, filósofa, escritora e ativista do movimento negro brasileiro. Referência na luta antirracista e feminista, Sueli nos ensina que pensar o corpo negro feminino é pensar um lugar de resistência e produção de saberes. Sua trajetória intelectual

desafia as epistemologias hegemônicas e afirma a centralidade das mulheres negras como produtoras de conhecimento.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-DOCUMENTAL

A presente seção organiza-se em três eixos complementares que fundamentam a análise desta pesquisa. A primeira subseção — *EJA e a luta por direitos: contextos e desafios* — discute a constituição histórica da EJA no Brasil, ressaltando seu enraizamento em movimentos sociais, populares e sindicais, e seu papel como política de reparação frente às desigualdades estruturais. Inspirada na pedagogia crítica de Freire, a EJA é compreendida como espaço de emancipação, diálogo e reconstrução de subjetividades historicamente silenciadas. Em 2023, segundo dados do Censo Escolar, mais de 2,9 milhões de estudantes estavam matriculados na EJA, sendo a maioria pessoas negras, mulheres, de baixa renda e com histórico de exclusão precoce da escola. Isso evidencia que a EJA continua sendo um território de disputa por direitos e justiça social, especialmente para sujeitos subalternizados.

A segunda subseção — *Decolonialidade e feminismos outros* — introduz o referencial teórico decolonial e os feminismos críticos latino-americanos, abordando as estruturas de colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero. Este eixo propõe uma ruptura com a lógica eurocêntrica de produção de conhecimento e valoriza as epistemologias insurgentes construídas a partir das vivências de mulheres negras, indígenas, periféricas e populares. Nesse sentido, os feminismos outros e interseccionais assumem centralidade na análise, ao denunciar os limites dos feminismos brancos liberais e afirmar a pluralidade das experiências femininas no Sul Global. Freire contribui decisivamente nesse campo ao propor o “inédito-viável” como horizonte de transformação e ao compreender o ato de sonhar e aprender como gestos políticos de reinvenção do mundo.

Por fim, a terceira subseção — *Patriarcado e opressão histórica: a educação como espaço de luta das mulheres* — foca nas questões de gênero a partir das narrativas de mulheres estudantes da EJA, articulando a pedagogia freiriana, a colonialidade de gênero e os aportes das epistemologias do Sul. Os dados da PNAD Contínua 2022 revelam que mulheres negras seguem sendo o grupo com menor escolarização média e maior carga de trabalho doméstico não remunerado, confirmando a persistência de desigualdades que impactam diretamente suas trajetórias educacionais. As histórias contadas pelas participantes desta pesquisa refletem as marcas profundas deixadas pela exclusão educacional, mas também revelam práticas cotidianas de resistência e reexistência que reconfiguram a escola como espaço de reconstrução identitária, produção de saberes e disputa simbólica de narrativas. Walsh (2019, p. 75) afirma que “[...] a colonialidade do saber é uma das expressões mais profundas da dominação que perdura na

educação”, destacando como os conhecimentos historicamente produzidos por sujeitos subalternizados foram sistematicamente deslegitimados.

Nesse contexto, resistir é também reinventar a escola a partir das margens, reconstruindo sentidos para o aprender e o ensinar. Para Freire, educar é um ato de amor, coragem e esperança crítica, é reconhecer que os sujeitos historicamente silenciados têm o direito de “dizer sua palavra” e, com ela, transformar a realidade que os oprime.

Dessa forma, esta seção estrutura o arcabouço teórico-documental que sustenta a pesquisa, conectando as dimensões históricas, decoloniais, freirianas e de gênero na análise das trajetórias educacionais das mulheres da EJA, e destacando o valor político, simbólico e epistêmico de suas reexistências.

3.1 EJA e a luta por direitos: contextos e desafios

Antes de ser formalmente reconhecida como uma modalidade da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) surgiu como uma prática educativa voltada predominantemente à alfabetização de adultos.

Essas ações eram frequentemente organizadas por movimentos sociais, sindicatos, igrejas e outras entidades da sociedade civil, evidenciando o papel fundamental dessas organizações na luta pela democratização da educação direcionada às camadas mais vulneráveis da população, os trabalhadores e trabalhadoras superexplorados, sujeitos do Sul Global.

Em consonância com esse argumento, Arroyo (2005, p. 223) afirma que

[...] a educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.

A EJA está intimamente vinculada às dinâmicas desiguais de distribuição de bens culturais entre classes sociais distintas, um traço marcante da história brasileira, e às estruturas de organização e divisão social do trabalho que se configuram em nosso país na medida em que “é o trabalho — enquanto fenômeno também histórico e socialmente determinado — que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja, de tal espécie que o dispense de conhecê-la” (Pinto, 2010, p. 93).

Giovanetti (2006, p. 244) destaca dois aspectos que caracterizam a identidade da EJA:

[...] a primeira é a origem social dos educandos, ou seja, seu pertencimento às camadas populares; e a segunda referência é a concepção de educação que norteia grande parte dos programas, projetos, ações de EJA, uma concepção que, absorvendo o legado da educação popular, explicita sua intencionalidade: educação — um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social. Aqui se manifesta o caráter emancipatório, libertador, transgressor da educação.

Compreendemos que no contexto do modo de produção capitalista, a classe trabalhadora é historicamente relegada à função de sustentar, por meio de sua força de trabalho, a estrutura de dominação que assegura a permanência da classe dominante em posições de poder estrategicamente alinhadas aos interesses do capital.

Este arranjo, impregnado de desigualdades, não apenas expropria o fruto do trabalho das massas, mas também consolida as dinâmicas de exploração e alienação que são intrínsecas ao sistema, reforçando um ciclo contínuo de subordinação e concentração de riqueza e poder nas mãos de poucos.

Dessa forma, o sistema educacional é moldado para atender aos interesses da elite dominante, reforçando a lógica da exclusão e perpetuando as desigualdades estruturais que caracterizam o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, a sociedade, consoante Pinto (2010, p. 70-71),

[...] a partir do ponto em que diferencia e diversifica o trabalho, não pode exigir de todos os seus membros a mesma capacidade de trabalho, a execução das mesmas tarefas. Por consequência, a educação, como aproveitamento da capacidade geral de trabalho, tem que tornar especializada [...]. Na família camponesa ou operária pobre a criança não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada socialmente, desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica. E, se vai à escola, a abandona ao fim de um ou dois anos, porque a solicitação de trabalho que já pode oferecer aos 9 ou 10 anos é imperativa, pela razão de que o trabalho que vai executar o semianalfabeto vale mais socialmente falando (para as condições miseráveis de vida de sua família, de sua comunidade), que o trabalho que poderia fazer se completasse a educação na escola.

Por décadas, o analfabetismo no Brasil foi visto como uma mácula social profundamente indesejada, cujo combate exigia respostas imediatas e eficazes. Pinto (2010, p. 93) sintetiza essa percepção ao afirmar que,

[...] em lugar de reconhecer no analfabetismo um índice natural da etapa em que se encontra o processo de desenvolvimento nacional, apresenta-o como uma anormalidade, uma monstruosidade que é preciso ‘combater’, ‘erradicar’. Estas expressões, frequentes na oratória dos promotores de campanhas de alfabetização, demonstram bem que [...] concebem o analfabetismo como um ‘mal’, uma ‘enfermidade’, uma ‘endemia’, uma ‘erva daninha’, ou seja, que veem como algo não natural no corpo da sociedade.

Entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960, emergiram movimentos significativos de educação e cultura popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC's), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e a Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*. Neste trabalho compreendemos que a Educação Popular fundamenta a EJA.

O contexto histórico marcado pelo populismo, pelo desenvolvimento nacional e pelas reformas de base influenciou diretamente essas iniciativas. No entanto, muitas delas careciam de uma abordagem mais profunda, pois não enfrentavam as raízes estruturais do analfabetismo e da exclusão educacional. A ausência de uma perspectiva de continuidade tornou os resultados limitados, apontando para a necessidade de políticas públicas mais robustas e permanentes.

De acordo com Brandão (2002), as iniciativas de educação popular na década de 1960 emergiram como parte de uma rede ampla e diversificada de ações que englobavam diferentes espaços e instituições. Essas iniciativas contaram com a participação de grêmios estudantis, igrejas católicas, sindicatos, movimentos populares e até mesmo o Estado, como exemplificado pela Campanha Nacional de Alfabetização. Para Brandão e Assumpção (2009), educação popular diferencia-se das demais iniciativas educacionais quando emerge como um “movimento” de trabalho político com as classes populares por meio da educação.

Nesse contexto, os movimentos de Educação Popular não apenas buscaram promover o acesso ao saber, mas também se consolidaram como experiências que valorizavam e partiam da cultura popular. Em conformidade com essas ideias, Pinho, Soares e Silva (2020, p. 405) explicam que,

[...] por este motivo, o termo Educação Popular, aqui presente, não se refere a um período isolado da história, e sim às possibilidades e os desafios encontrados na atualidade, qual grupos variados de pessoas e instituições realizam diálogos da educação com o mundo da arte, das festas populares, dos movimentos sociais, dos centros de educação e cultura popular, dentre outros lugares.

Essas experiências representaram um esforço coletivo para construir práticas pedagógicas conectadas às realidades vividas pelas classes populares, resistindo às formas de educação tradicionalmente elitistas e alienantes, e colocando a educação a serviço da emancipação e transformação social. Com isso, surge a proposta de uma educação popular, como diz este outro autor:

[...] pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade

de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (Brandão, 1984, p. 70).

A partir dessa realidade, torna-se evidente que os desafios enfrentados pela EJA não podem ser analisados de forma isolada, mas sim como reflexos das profundas contradições sociais que permeiam a vida e o fazer da classe trabalhadora. Essas contradições são expressões das desigualdades estruturais e históricas que definem nossa sociedade, marcadas por abismos de classe, raça e gênero.

Arroyo (2014, p. 1516) nos interpela a pensar na realidade e vivências sofridas desses sujeitos:

[...] os jovens adultos da EJA não chegam com percursos escolares incompletos à espera de suplências. Não chegam analfabetos, iletrados ou não escolarizados na idade certa. Chegam com lúcidas consciências de segregações aprendidas nas segregações lógicas e tratos escolares com que padeceram desde crianças. As experiências da reprovação e do fracasso escolar somam com tantas experiências, sociais, étnicas, raciais, segregadoras.

Assim, tratar a EJA de maneira descontextualizada das contradições intrínsecas às sociedades capitalistas contemporâneas, significa reduzi-la a uma abstração desprovida de significado político, social e econômico. Sob essa perspectiva, Freire oferece uma análise crítica do analfabetismo como um dos problemas estruturais que emergem da realidade da sociedade brasileira. Freire (1981) destaca como o analfabetismo é um reflexo de dinâmicas de opressão e exclusão, demandando uma abordagem educacional enraizada na transformação social e na emancipação coletiva.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou da astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (Freire, 1981, p. 15-16).

Com a instauração do golpe militar em 1964, os movimentos e programas de educação popular foram abruptamente desarticulados e substituídos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), iniciativa promovida pelo Ministério da Educação (MEC). A justificativa para essa substituição estava na percepção, por parte do governo ditatorial, de que as abordagens anteriores representavam uma ameaça à ordem estabelecida. Isso ocorria, sobretudo, devido à influência da pedagogia freiriana, que defendia um modelo de educação crítica e emancipatória, voltado para a conscientização política dos educandos (Pupo, 2011).

A implementação do Mobral ocorreu de maneira deturpada, transformando-se em um processo mecanicista e desvinculado da realidade dos educandos. Dessa forma, a iniciativa acabou contrariando os fundamentos da pedagogia freiriana, que prioriza a conscientização crítica e a aprendizagem contextualizada.

O Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967 (embora só inicie suas atividades em 1969) e funcionando com uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação, reedita uma campanha em âmbito nacional clamando a população a fazer a sua parte: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. O Mobral surge com força e muitos recursos; recruta alfabetizadores sem muitas exigências: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa (Galvão; Soares, 2004, p. 45-46).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a EJA foi formalmente reconhecida como uma modalidade da educação básica. A partir daí, foram estabelecidas diretrizes específicas e inovações políticas públicas destinadas a atender às demandas educacionais de jovens e adultos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada adequada.

O Art. 4º da LDB reafirma o dever do Estado em garantir o direito à educação para jovens e adultos, consolidando a EJA como uma dimensão essencial da justiça social.

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...] (Brasil, 1996, p. s/n).

A partir da década de 1990, diversas ações, programas e iniciativas do Governo Federal foram instituídas com o objetivo de eliminar o analfabetismo e aumentar o nível de escolaridade entre jovens e adultos no Brasil. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 119-120), o primeiro governo civil representou uma ruptura com as políticas educacionais para jovens e adultos adotadas durante o regime militar.

A década de 2000, do ponto de vista educacional, foi marcada por um contexto de formulação, reestruturação e continuidade de diversos programas e políticas públicas voltadas à educação, à assistência social e a outras áreas correlatas, evidenciando um movimento de

reconfiguração das ações estatais frente às demandas sociais. O Parecer CNE/CEB 11/2000, elaborado sob a relatoria de Carlos Roberto Jamil Cury, e a Resolução CNE/CEB 1/2000, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, atribuem a essa modalidade de ensino um papel estratégico no enfrentamento de um dos mais persistentes legados da formação histórica brasileira: a exclusão educacional. Reconhecendo que a EJA não se limita a um espaço de escolarização tardia, esses documentos colocam em evidência sua dimensão reparadora, ao buscar corrigir desigualdades estruturais que impediram amplas parcelas da população de acessar direitos básicos, entre eles o direito à educação.

Mais do que uma simples proposta pedagógica, a EJA assume a função de resgatar sujeitos historicamente marginalizados, integrando o compromisso com a cidadania plena, a emancipação social e o reconhecimento da diversidade cultural como pilares de uma educação que dialoga com as necessidades e os saberes dos educandos.

Nesta ordem de raciocínio, a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000).

Ao se referir à dívida histórica, esse marco regulatório reconhece que a exclusão educacional não é um fenômeno acidental, mas parte de uma matriz de desigualdades sistêmicas que intersectam classe, raça, gênero e idade. Assim, as diretrizes estabelecem a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras, voltadas não apenas para a alfabetização e a certificação, mas também para a valorização das vivências e resistências desses sujeitos, legitimando suas histórias e culturas como componentes essenciais do processo educativo e nos quais “igualmente deve-se considerar a riqueza das manifestações cujas expressões artísticas vão da cozinha ao trabalho em madeira e pedra, entre outras, atestam habilidades e competências insuspeitas” (Brasil, 2000, p. s.n.).

Tal abordagem se alinha a perspectivas contemporâneas que enxergam a educação como um campo de disputa para a transformação social, especialmente em contextos marcados pela colonialidade do poder e do saber, trata-se desenvolver junto aos estudantes consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade, vivendo essa responsabilidade (Freire, 2001).

Na cidade de Goiânia, em novembro de 2015, aconteceu o XIV Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (ENEJA). Das deliberações desse encontro nasce o Conjunto de Ações elaborado pelos Fóruns de EJA do Brasil, pelo Fórum Nacional de Educação

(FNE), pela ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que foi denominado Pauta Nacional da EJA documento que é fruto das lutas sociais e das aprovações realizadas por todos os 26 estados e do Distrito Federal.

O documento reflete as especificidades dessa modalidade de educação e, segundo Silva (2015), este conjunto passou a ser sinônimo de nossa luta municipal, regional, estadual e nacional, por ser originário das lutas locais. A autora ainda ressalta a importância de

[...] se ler cada parágrafo deste Conjunto de Ações lembrando que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2014, o Brasil possui 14,1 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade, 52 milhões de pessoas com 15 anos ou mais sem Ensino Fundamental e 22 milhões de pessoas com 18 anos ou mais sem Ensino Médio, totalizando 43% da população brasileira (Silva, 2015, p. 23).

O documento revela pontos de diálogo com esta pesquisa, visto que aborda as múltiplas questões sobre a superação do analfabetismo no Brasil. A metodologia freiriana, que valoriza os conhecimentos dos estudantes e os relacionados aos conhecimentos científicos-curriculares de forma vivencial, ancora esta pesquisa. Como Freire (2019) ressaltou, não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Além disso, o documento enfatiza que a alfabetização é o primeiro momento da EJA e que a continuidade dos estudos é fundamental. A taxa de analfabetismo no Brasil e em Minas Gerais é alarmante, o que reforça a necessidade de ações que superem o analfabetismo e criem condições para um contínuo. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no Brasil foi de 6,6%, representando aproximadamente 11 milhões de pessoas. Em Minas Gerais, a taxa foi de cerca de 6%, ligeiramente abaixo da média nacional, mas ainda preocupante. O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2020 também destacou que a taxa de analfabetismo funcional é elevada, o que evidencia a necessidade de uma educação continuada para garantir que todos possam participar plenamente da sociedade.

De acordo com Soares (2017), nos últimos trinta anos, tivemos avanços significativos quanto aos marcos legais de afirmação do direito à educação dos jovens e dos adultos: CF de 1988; LDB de 1996; Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de 2007; PNE 2011-2020; V e VI

Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Brasil, 2009).

Ao longo desse período, observou-se um avanço na formulação de uma concepção educacional que rompe com a perspectiva tradicional do ensino supletivo, ao afirmar uma abordagem pautada no reconhecimento dos sujeitos como portadores de direitos educacionais ao longo da vida. No entanto, esses marcos não têm sido suficientes para garantir uma concepção avançada, que ultrapassa a ideia de educação compensatória, como também de efetivar e ampliar o atendimento à EJA (Soares, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, representa um avanço significativo nos marcos legais que asseguram o direito à EJA. A legislação estabelece 20 metas e 254 estratégias voltadas para a educação como um todo, a serem implementadas ao longo de uma década, e é composta por 14 artigos.

No entanto, observa-se um equívoco conceitual no artigo 2º, inciso I, ao mencionar a “erradicação do analfabetismo”. O uso desse termo sugere uma perspectiva que elimina, ou como se fosse possível extinguir completamente o analfabetismo por meio de políticas educacionais, sem considerar suas raízes estruturais e históricas. O analfabetismo no Brasil está intrinsecamente ligado a fatores como pobreza, desigualdade social e exclusão histórica de determinados grupos do acesso à educação, como já dissemos.

Diante desse contexto, o termo mais adequado seria “superação do analfabetismo”, pois remete a um processo contínuo e dinâmico de enfrentamento desse fenômeno, reconhecendo as múltiplas dimensões que o produzem e reproduzem. Diferentemente de “erradicação”, que implica uma solução definitiva, a ideia de superação reforça a necessidade de políticas públicas permanentes e articuladas, capazes de garantir não apenas o acesso à alfabetização, mas também a manutenção e ampliação dos direitos educacionais ao longo da vida.

Sobre a EJA e a perspectiva de superação do analfabetismo, as metas tratadas na lei são as 3, 8, 9 e 10; que são interdependentes das outras 16 metas. O enfoque nos sujeitos da EJA, reforça a especificidade dessa modalidade de ensino e a importância de se pensar em estratégias que busquem garantir o acesso e a permanência e os desafios para a materialização do direito à educação para todos e todas.

É preciso considerar que estados e municípios, educadores e gestores, empenhem esforços e se planejem, levando em consideração todas as metas propostas na Lei, mas que o enfoque seja nas metas específicas citadas abaixo.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014, p. s/n).

Ao considerar o contexto do analfabetismo no Brasil e a tendência de retração-estagnação das matrículas de pessoas não alfabetizadas, pobres e as que estão em sistema prisional, as Metas 9 e 10 trazem em suas estratégias o atendimento aos mais vulneráveis socialmente. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2023, expõe a incidência do analfabetismo de modo diferenciado entre os brancos, pretos e pardos, resultante da nossa formação histórica escravista. Além disso, são necessárias políticas sociais atreladas à oferta de escolaridade, já que os sujeitos da EJA possuem necessidades de aprendizagem diferenciadas e características peculiares.

Ademais, observa-se nos últimos anos uma desvalorização da educação enquanto projeto político prioritário, o que enfraquece a implementação das metas do PNE. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2019), o número de matrículas na EJA sofreu uma redução de 7,7%, evidenciando o abandono progressivo dessa modalidade de ensino. Essa queda está associada a um contexto de descontinuidade política e à transferência de alunos do ensino regular para a EJA, configurando um processo de exclusão escolar travestido de inclusão.

O novo Fundeb, estabelecido pela Emenda Constitucional nº 108/2020 (Brasil, 2020a) e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020b), gerou expectativas quanto ao fortalecimento do direito à educação no Brasil. No entanto, um dos desafios persistentes é a ausência de melhorias nos critérios que definem as ponderações do financiamento, que ainda não refletem de maneira adequada as variações nos custos reais para a oferta das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Para corrigir essa distorção e garantir um financiamento mais justo e condizente com as necessidades do sistema educacional, seria essencial a implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ), um parâmetro previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) e fundamental para assegurar equidade no investimento educacional.

No contexto da EJA, um avanço significativo foi a eliminação da restrição que limitava a destinação de recursos para essa modalidade, o que pode favorecer a ampliação da oferta e o fortalecimento das políticas educacionais voltadas para esses sujeitos. Essa mudança representa uma conquista importante, pois contribui para ampliar as oportunidades de acesso e permanência na EJA.

Apesar dos avanços normativos e das políticas públicas voltadas para a EJA, persistem desafios estruturais, como o estigma de que a EJA é apenas um mecanismo compensatório para lacunas educacionais. É necessário superar essa visão reducionista, reconhecendo os educandos da EJA como sujeitos de direitos e protagonistas de suas trajetórias. Isso implica uma reformulação curricular que seja contextualizada, relevante e alinhada às realidades dos estudantes, promovendo uma educação que não apenas reflita suas histórias, mas também lhes permita transformar suas realidades.

A EJA, quando reconhecida em sua especificidade, tem o potencial de atuar como um instrumento de resistência contra a exclusão social e de promoção do direito à educação. Para isso, é fundamental que as metas do PNE sejam tratadas como diretrizes prioritárias e articuladas em políticas públicas integradas, que compreendam a educação como um direito humano universal e um vetor de justiça social. A superação do analfabetismo não pode ser entendida apenas como um processo técnico ou administrativo, mas com a construção de uma educação emancipatória.

Embora a EJA tenha recebido reconhecimento formal, sua implementação ainda não foi capaz de gerar transformações significativas no panorama educacional do Brasil. Dados recentes, divulgados pelo governo federal durante o lançamento do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, indicam que, em 2022, aproximadamente 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais permanentes não alfabetizadas, o que equivale a 7% da população nessa faixa etária (Censo Demográfico, IBGE, 2022).

O Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024, que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, representa um marco importante nas políticas públicas voltadas para a EJA. Essa iniciativa evidencia a necessidade de enfrentar as contradições e desafios que permeiam a EJA no Brasil contemporâneo, ressaltando o compromisso com uma educação que vá além do atendimento de demandas imediatas, mas que também promova a transformação social e a emancipação dos sujeitos históricos inseridos neste contexto. O artigo 1º do decreto citado ilustra bem essa concepção:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na superação do analfabetismo e na qualificação da educação de jovens e adultos - EJA.

§ 1º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - público da EJA - as pessoas de quinze anos de idade ou mais que não tenham acessado ou não tenham concluído o ensino fundamental e o ensino médio, nos termos do disposto no art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - pessoas não alfabetizadas - as pessoas com quinze anos de idade ou mais que declarem que não sabem ler e escrever, conforme a definição da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; e

III - Educação Popular - as práticas educativas realizadas por movimentos sociais e organizações da sociedade civil com o objetivo de promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

§ 2º O Pacto será implementado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contará com a articulação intersetorial e a participação voluntária da sociedade civil organizada, dos organismos internacionais e do setor produtivo.

§ 3º Compete ao Ministério da Educação a coordenação das ações decorrentes do Pacto (Brasil, 2024, p. s/n).

Nesse sentido, o pacto reflete a urgência de ações que articulam a superação do analfabetismo com estratégias de qualificação educacional, atualizando o potencial transformador de políticas educacionais comprometidas com a justiça social e a equidade.

Diante do exposto, é fundamental refletir sobre o sistema educacional a partir do pensamento decolonial, considerando que o conhecimento das margens resulta da imposição de estruturas verticais e hierárquicas, fruto da colonialidade do poder, que será aludida neste trabalho.

3.2 Decolonialidade e feminismos outros

Os processos de negação da cultura e do saber dos oprimidos, compreendendo que o colonialismo não se limita à ocupação de territórios, mas também se perpetua pela ocupação das consciências, foram denunciados com veemência nas obras do Paulo Freire.

Nesse sentido, é importante compreender que essa produção contextual social, econômica impacta diretamente na construção do ser. Sendo assim o conceito de *situação-limite*, proposto por Freire como expressão das condições de opressão que cerceiam a existência dos sujeitos é indispensável teorizar acerca desse assunto. No contexto brasileiro, esse conceito se manifesta, por exemplo, na experiência da população negra, marcada por desigualdades históricas e estruturais que impõem obstáculos persistentes tanto na esfera individual quanto na coletiva. Diante dessas condições, as(os) educadoras(es) são desafiadas(os) a criar, recriar e reinventar práticas pedagógicas capazes de desvelar essas situações-limites, estimulando nas(os)

educandas(os) a consciência crítica necessária para superar a imobilidade. É nesse processo de leitura crítica da realidade que se torna possível vislumbrar o *inédito-viável* — isto é, a transformação concreta do que parecia impossível, por meio de uma ação educativa comprometida com a libertação e a construção de outros futuros possíveis. Assim,

[...] o inédito - viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freiriana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto, práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, quer dizer que a palavra verdadeira seja transformadora do mundo. Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, como enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas (Freire, 2010, p. 224).

Freire defende uma pedagogia que valorize os saberes populares, locais e ancestrais, produzidos pelas classes historicamente marginalizadas, como os povos indígenas, negros e periféricos. Para ele, “a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação” (Freire, 2019, p. 55).

Por isso, a educação precisa ser um ato de libertação, uma prática dialógica que reconhece o outro como produtor de conhecimento e rompe com a lógica opressora que inferioriza culturas e histórias subalternizadas.

Ao antecipar criticamente as relações entre saber, poder e dominação, Freire lança fundamentos que mais tarde serão aprofundados pelos teóricos decoloniais, como Quijano, Mignolo e Lugones, especialmente no que diz respeito à noção de *colonialidade*. Ao evidenciar como os sistemas educacionais reproduzem o silenciamento de vozes dissidentes e a imposição de um saber eurocentrado, sua pedagogia já denunciava as formas sutis e persistentes da dominação colonial sobre a produção do conhecimento.

Por isso, sua proposta convoca não apenas uma revisão curricular, mas uma transformação das relações pedagógicas. No contexto da EJA, isso implica reconhecer os sujeitos educandos como detentores de saberes legítimos, frutos de suas vivências, lutas e resistências cotidianas. Ao articular-se à crítica da colonialidade, a pedagogia freiriana torna-se uma via potente de enfrentamento às hierarquias epistemológicas e à construção de uma educação comprometida com a justiça, a dignidade e a transformação social.

Ao longo do tempo, diversos intelectuais e pensadores, dos mais diversos campos das ciências, desenvolveram inúmeras perspectivas teóricas para compreendermos o mundo. O campo teórico pós-estruturalista, por exemplo, propõe a desconstrução das verdades que tradicionalmente consideramos naturais ou universais. Autores pós-estruturalistas demonstraram que o conhecimento não é neutro nem objetivo, mas sim uma construção histórica e cultural

passível de questionamento. Criticam também a noção de um modelo padrão de ser humano, geralmente representado pelo homem branco, ocidental e racional, evidenciando que essa concepção é uma construção social que exclui outras experiências e formas de conhecimento.

Essas teorizações críticas ganharam ainda mais força no século XXI, especialmente com o avanço das reflexões de intelectuais latino-americanos que propõem uma mudança epistêmica significativa. Nesse contexto, o debate sobre a colonialidade tornou-se central, impulsionado pelo grupo Modernidade/Colonialidade, que desenvolve um programa de pesquisa voltado para a valorização das epistemologias e dos saberes do Sul Global. Esse movimento desafia as estruturas eurocêntricas que ainda predominam na produção e na legitimação do conhecimento acadêmico.

O Grupo Modernidade/Colonialidade possui méritos importantes de serem destacados. Trata-se de um trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado, que ao mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em termos propositivos e programáticos. Com isso, projeta sua importância para o mundo e para a América Latina, renovando utopia e crítica nas ciências sociais latino-americanas. Sua proposta é ao mesmo tempo provocativa e desconfortável, dado o tom de indeferimento radical às conquistas do passado via liberalismo e marxismo e às influências de escolas que o permitiram, afinal, existir. Essa sensação deve-se ao fato de que seus autores dialogam de uma maneira seletiva com os nomes clássicos – modernos e contemporâneos – das ciências sociais e da filosofia, geralmente, apontando suas deficiências na cobrança de um elemento (colonial) sobre o qual o próprio contexto demandava iluminação. Entretanto, uma de suas estratégias consiste mesmo na revisão do que é considerado clássico (Ballestrin, 2013, p. 110).

Para além do exposto, Ballestrin (2013, p. 89) nos explica ainda que, ao questionar epistemologias estabelecidas,

[...] o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.

O grupo M/C, é composto por intelectuais de diversas origens e inserções acadêmicas, que se dedica à construção de um projeto epistemológico, ético e político fundamentado em uma crítica à modernidade ocidental e seus pressupostos históricos, sociológicos e filosóficos. As contribuições desse grupo revelam-se especialmente relevantes e originais, oferecendo um estímulo potente para reflexões sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação, particularmente no contexto contemporâneo da América Latina.

Para o grupo M/C, que busca construir uma alternativa à modernidade eurocêntrica, “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005, p. 75). Ao

afirmar que a colonialidade é constitutiva e não derivada, Mignolo (2005) rejeita a ideia de que a modernidade poderia existir sem o colonialismo. Isso significa que as conquistas e inovações trazidas à modernidade não seriam possíveis sem o saque de recursos, a opressão de corpos e a supressão de saberes promovidos pelo sistema colonial. Assim, o grupo M/C propõe uma crítica a visão eurocêntrica de mundo, como padrão de referência superior e universal, argumentando que o projeto moderno está profundamente marcado pela desigualdade estrutural que ele ajudou a instaurar.

Para maior compressão, é importante diferenciarmos aqui o conceito de colonialidade e de colonialismo. Maldonado-Torres (2007, p. 131) diferenciou os dois conceitos da seguinte forma:

[...] o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Diferente do colonialismo, que tem um marco temporal e geopolítico delimitado, a colonialidade sobrevive nas instituições, nos critérios de validação acadêmica, nos sistemas educacionais, na cultura e na autoimagem dos sujeitos, moldando aspirações e perpetuando a centralidade do pensamento ocidental. Assim, a colonialidade não é apenas um legado do passado, mas um mecanismo ativo que estrutura as relações de poder na contemporaneidade. Essa permanência foi conceituada por autores decoloniais latino-americanos como “colonialidade” (Escobar, 2003), manifestando-se de diferentes formas: colonialidade do poder (Quijano, 2005), do saber (Mignolo, 2005), do ser (Maldonado-Torres, 2007) e do gênero (Lugones, 2008), entre as mais recorrentes.

No que tange ao conceito de Colonialidade de poder desenvolvido pelo filósofo peruano Quijano (2005), entendemos que mesmo com o fim do colonialismo, as formas coloniais de dominação, tanto no âmbito político como quanto econômico, permanecem atualmente.

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América do capitalismo colonial/moderno eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão

de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (Quijano, 2005, p. 117).

Com base nessa perspectiva, Quijano (2005) argumenta que, no continente americano, surgiram novas identidades sociais, como índios, negros e mestiços, enquanto outras, como as dos colonizadores espanhóis e portugueses, foram ressignificadas e unificadas sob a categoria de europeus. Além disso, “o conceito de raça é o pressuposto que legitima todas as formas de dominação pela colonialidade sobre os povos colonizados” (Quijano, 2005, p. 118).

Essas identidades, que serviram como fundamento para as hierarquias e relações sociais, tornaram-se parâmetros de classificação da população. A partir dessa estrutura, estabeleceu-se um mecanismo eficaz para legitimar os sistemas de dominação e exploração que perduram até os dias de hoje.

A colonialidade do saber, intrinsecamente ligada à colonialidade do poder, manifesta-se como um padrão global que afeta os valores culturais e intelectuais, promovendo a desvalorização de determinados conhecimentos e a legitimação de outros. Esse mecanismo sustenta a hierarquia entre Norte e Sul Global, reforçando desigualdades étnico-raciais e epistemológicas (Martins; Benzaquen, 2017). Nesse contexto, saberes produzidos pela América Latina e/ou outras regiões colonizadas são frequentemente categorizados como pré-modernos e não científicos, enquanto o Norte Global se posiciona como produtor e exportador de teorias universalistas. Esse processo não apenas perpetua relações assimétricas de conhecimento, mas também gera dependência acadêmica e limita a diversidade epistêmica (Ballestrin, 2017).

Maldonado-Torres (2007) organiza e aprofunda a noção de colonialidade do ser. Segundo o autor, a emergência das relações coloniais não apenas reconfigurou os modos de produção e as estruturas de conhecimento, mas também remodelou profundamente as relações interpessoais. Mesmo após o fim formal do colonialismo, essas formas de organização social permaneceram como uma herança estrutural nas sociedades contemporâneas. Maldonado-Torres (2007) argumenta que a colonialidade não se limita a um período histórico determinado, mas se perpetua e se renova nas práticas sociais contemporâneas. Essas práticas estão profundamente enraizadas na experiência histórica da colonização e continuam a influenciar a linguagem, a subjetividade e a condição existencial dos sujeitos subalternizados.

Nesse sentido, Maldonado-Torres (2007, p. 130) enfatiza que “o surgimento do conceito de colonialidade do ser responde à necessidade de esclarecer os efeitos da colonialidade na

experiência vivida, e não apenas no pensamento dos sujeitos subalternos”. Essa perspectiva nos leva a refletir em como as relações coloniais continuam a moldar a constituição do sujeito.

Colonialidade é um conceito que constrói a subjetividade do outro com o objetivo de estabelecer um padrão de exclusão e dominação. É uma estrutura de poder originada do colonialismo moderno, que vai além de uma relação formal entre nações ou povos. Ela se manifesta na articulação entre trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas, sendo sustentada tanto pelo mercado capitalista global quanto pela construção social da raça.

A colonialidade do ser surge como consequência do controle exercido sobre grupos considerados inferiores em comparação à norma europeia. Esse fenômeno ocorre quando determinados sujeitos se impõem sobre outros, estabelecendo relações assimétricas de poder. De acordo com Maldonado-Torres (2007), a conceituação da colonialidade do ser emerge a partir de diálogos entre estudiosos latino-americanos e norte-americanos, que problematizam a persistência das hierarquias coloniais no mundo contemporâneo.

Para Mignolo (2005), a colonialidade do poder e a colonialidade do saber culminam na colonialidade do ser, evidenciando a interconexão entre essas esferas. Nesse contexto, Maldonado-Torres contribui para a definição da colonialidade do ser ao destacar que o controle sobre os indivíduos é exercido não apenas por meio de estruturas institucionais, mas também por meio da tradição e do senso comum. Assim, a colonialidade do ser manifesta-se nas formas de discriminação que permeiam a sociedade, dirigindo-se a grupos e comunidades específicas. Como afirma Maldonado-Torres (2007, p. 96), trata-se de um processo em que “o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial, discriminando pessoas e tomando por alvo determinadas comunidades”.

A colonialidade do ser, ao se articular com a colonialidade do poder e do saber, não apenas estrutura hierarquias raciais e epistêmicas, mas também se manifesta nas relações de gênero. Nesse sentido, a dominação exercida sobre determinados grupos não se restringe a dinâmicas étnico-raciais, mas se estende à organização do trabalho e às desigualdades de gênero. A divisão sexual do trabalho, por exemplo, reflete essa lógica colonial, na medida em que naturaliza o trabalho feminino como essencialmente doméstico e não remunerado – um “não-trabalho” – ao mesmo tempo em que atribui ao homem a posição de provedor, associando seu trabalho à remuneração e ao sustento da família (Federici, 2023).

Dessa forma, a colonialidade do ser não apenas opera por meio do controle sobre os corpos e subjetividades racializadas, mas também perpetua estruturas patriarcais que determinam os papéis sociais de homens e mulheres. O senso comum e a tradição, enquanto veículos dessa colonialidade, legitimam e reproduzem essas desigualdades, conferindo-lhes um caráter

naturalizado. Assim como o colonialismo impôs hierarquizações entre povos e culturas, a colonialidade de gênero impõe uma organização social que inferioriza e desvaloriza o trabalho das mulheres, mantendo-as em uma posição de subalternidade estrutural.

Lugones (2008) amplia e aprofunda o conceito de colonialidade do poder proposto por Quijano, que é uma base para entendermos os processos de entrelaçamento e produção de raça e gênero. No entanto, a autora investiga mais a fundo essa interseccionalidade:

Investigo a intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade na tentativa de entender a preocupante indiferença dos homens com relação às violências que, sistematicamente, as mulheres de cor³ sofrem: mulheres não brancas; mulheres vítimas da colonialidade do poder e, inseparavelmente, da colonialidade do gênero; mulheres que criam análises críticas do feminismo hegemônico, precisamente por ele ignorar a interseccionalidade das relações de raça/classe/sexualidade/gênero. Principalmente, já que é importante para nossas lutas, quero falar de uma indiferença vinda dos homens que foram e continuam sendo vítimas da dominação racial, da colonialidade do poder, homens que são inferiorizados pelo capitalismo global (Lugones, 2008, p. 75).

Compreendemos que a análise dos efeitos da opressão exige o reconhecimento das múltiplas violências que incidem, de forma articulada, sobre as mulheres subalternizadas. A partir de uma perspectiva interseccional, Lugones denuncia a invisibilização dessas experiências tanto pelas estruturas coloniais quanto pelos discursos do feminismo hegemônico, que frequentemente desconsideram as especificidades de raça, classe, território e sexualidade que atravessam as vivências dessas mulheres

Lugones (2008) desenvolve uma abordagem analítica que combina essa perspectiva com os fundamentos da interseccionalidade, denominando-a de sistema moderno-colonial de gênero. Essa proposta teórica busca evidenciar como as estruturas de gênero foram moldadas e sustentadas pela colonialidade, revelando suas interseções com outras formas de opressão e hierarquização.

Também quero fornecer uma forma de entender, ler e perceber nossa lealdade para com esse sistema de gênero. Precisamos nos colocar em uma posição que nos permita rechaçar esse sistema, enquanto promovemos uma transformação das relações comunitárias. Neste ensaio inicial, apresento e complico o modelo de Quijano, porque ele nos fornece, com a lógica dos eixos estruturais, uma boa base para entendermos os processos de entrelaçamento e produção de raça e gênero (Lugones, 2020, p. 55).

³ A expressão “mulheres de cor” foi adotada por mulheres subalternizadas nos Estados Unidos que enfrentam múltiplas formas de dominação. Em vez de representar uma identidade excludente, esse termo evidencia uma coalizão orgânica entre mulheres indígenas, mestiças, mulatas, negras, cheroquis, porto-riquenhas, sioux, chicanas, mexicanas, pueblo – formando uma rede complexa de indivíduos afetados pela colonialidade do gênero. No entanto, essa articulação não se constrói a partir da posição de vítimas, mas sim como protagonistas de um feminismo decolonial. Trata-se de uma coalizão aberta, caracterizada por uma intensa interação intercultural (Lugones, 2008).

Mas o eixo da colonialidade não é suficiente para dar conta de todos os aspectos do gênero. Segundo Lugones, dentro do quadro que Quijano elabora existe uma descrição de gênero que não é questionada, e que é demasiadamente estreita e hiperbiologizada.

Não encontrei uma elaboração sobre gênero como conceito ou como fenômeno nas leituras que fiz de Quijano. Parece-me que, em seu trabalho, ele assume que as diferenças de gênero são formadas nas disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. As diferenças se configurariam de acordo com a maneira como esse controle está organizado. Quijano entende o sexo como atributos biológicos que podem ser elaborados como categorias sociais. Diferente do sexo, o fenótipo não possui atributos biológicos de diferenciação. De um lado, “a cor da pele, a forma e a cor do cabelo, dos olhos, a forma e o tamanho do nariz etc. não têm nenhum impacto na estrutura biológica da pessoa”. Mas para Quijano o sexo parece ser inquestionavelmente biológico (Lugones, 2020, p. 74-75).

Segundo Lugones (2020), esse entendimento restrito ignora como a colonialidade também atua na naturalização das diferenças de gênero, reforçando sistemas de opressão que vão além do controle econômico e racial, incidindo diretamente sobre os corpos e subjetividades das mulheres, especialmente as pertencentes aos grupos subalternizados. Assim, a abordagem proposta por Lugones (2020) amplia a crítica ao evidenciar que a colonialidade do poder se sustenta não apenas na racialização, mas também na imposição de uma hierarquia de gênero que articula opressões múltiplas e interseccionais.

Segato (2021) afirma que, embora de maneiras diferentes, as estruturas patriarcais já existiam em sociedades pré-coloniais ou em um mundo pré-intrusão, como ela mesma diz. A autora nomeia essa existência de patriarcado de baixa intensidade, “apoiada por copiosas evidências históricas e relatos etnográficos que provam a existência de nomenclaturas de gênero nas sociedades tribais indo-americanas, africanas e de Nova Guiné” (Segato, 2021, p. 104-105). Ainda nas palavras da autora,

[...] dados históricos e etnográficos sobre mundos tribais comprovam a existência de estruturas reconhecíveis de diferença e hierarquia semelhantes ao que chamamos de relações de gênero. Percebem-se hierarquias claras de prestígio entre masculinidade e feminilidade, representadas por posições que poderíamos chamar de homens e mulheres. Apesar do caráter reconhecível dessas posições de gênero, o mundo tribal permite mais trânsito e circulação entre as posições do que o gênero ocidental moderno (Segato, 2021, p. 105).

Para entendermos a colonial-modernidade, não basta apenas analisarmos como o gênero foi instrumentalizado pelo colonialismo. É preciso primeiro reconhecer que os povos pré-coloniais já tinham seus próprios sistemas de gênero, que nem sempre correspondiam ao binarismo

imposto pelo Norte Global. Muitos povos indígenas das Américas, por exemplo, reconheciam múltiplas identidades de gênero, e as sociedades africanas possuíam estruturas matrilineares ou sistemas de gênero menos rígidos.

A colonial-modernidade, ao se impor, não apenas dominou essas sociedades, mas transformou profundamente suas concepções de gênero, muitas vezes apagando essas estruturas diversas e impondo um modelo binário e patriarcal de organização social.

Proponho que leiamos a interface entre o mundo pré-intrusão e a colonial-modernidade à luz das transformações no sistema de gênero do primeiro. Em outras palavras, a questão não é apenas introduzir o gênero como um “tópico especial” dentro da crítica decolonial, ou como um aspecto do padrão colonial de dominação. Em vez disso, o objetivo é dar ao gênero um status pleno como uma categoria teórica e epistêmica – uma categoria capaz de iluminar todas as outras transformações impostas à vida comunitária pela nova ordem colonial-moderna (Segato, 2021, p. 103).

Ao invés de considerarmos o gênero apenas como um efeito do colonialismo, devemos vê-lo como um eixo central de dominação e transformação social. Assim, ao estudar os impactos da colonização, é essencial olhar para as mudanças no sistema de gênero das sociedades pré-coloniais e reconhecer que essas mudanças foram fundamentais para a imposição do poder colonial-moderno.

Essa abordagem desafia a crítica decolonial a incorporar o gênero de forma mais robusta, reconhecendo-o como uma ferramenta analítica essencial para entender o colonialismo e suas consequências. Iremos nos ater ao fato que “a imposição do sistema de gênero europeu teve efeitos profundos sobre as relações entre homens e mulheres na Colônia, pois desencadeou forças letais genocidas contra mulheres indígenas, as escravas africanas e as mestiças pobres” (Mendonza, 2021 p. 313).

O feminismo branco, moderno, hegemônico e mainstream⁴ tem sido criticado por seu viés (neo)liberal, pela centralização em experiências brancas. Para hooks (1981) a insistência em que o gênero era a principal fonte de opressão das mulheres negligenciava a realidade das mulheres cujas identidades eram igualmente moldadas por raça e classe.

A predominância de autoras brancas e a centralidade das experiências ocidentais no debate acadêmico evidenciam a necessidade urgente de ampliar esse horizonte, incorporando perspectivas feministas decoloniais e saberes oriundos de mulheres racializadas, periféricas e situadas em territórios colonizados.

⁴ É um feminismo “palatável” para o mercado, frequentemente esvaziado de seu caráter contestatório, sendo usado em campanhas publicitárias, falas de celebridades e programas televisivos sem comprometer as lógicas capitalistas, racistas e patriarcais vigentes.

Feministas negras, latino-americanas e de outros grupos subalternizados, ao longo das últimas décadas, desenvolveram reflexões contra hegemônicas que questionam o discurso universalista sobre o que significa ser mulher – conceito muitas vezes utilizado de forma homogeneizante. No Brasil, “a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira” (Carneiro, 2003, p. 3).

Lélia González foi uma das principais intelectuais e ativistas do feminismo negro no Brasil, destacando-se como filósofa, antropóloga, escritora e professora desde a década de 1970. Sua obra teve um papel fundamental na articulação entre raça, gênero e classe, influenciando gerações na luta contra o racismo e o sexismo. Em suas reflexões, González (2020) formulou duas críticas centrais ao feminismo brasileiro: a sua perspectiva eurocêntrica, que silencia o debate racial, e a construção de um sujeito feminino universal, que desconsidera as especificidades das mulheres negras. Esses dois elementos, segundo a autora, contribuem para a perpetuação do mito da democracia racial no Brasil.

[...] nossas experiências com o Movimento de Mulheres, caracterizavam-se como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos, muitas vezes éramos consideradas “agressivas” ou “não-feministas” porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em contas nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando, por exemplo, denunciávamos a opressão da exploração das empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal-estar; afinal, dizíamos, a exploração do trabalho doméstico assalariado, permitiu a “liberação” de muitas mulheres para se engajarem nas lutas “da mulher”. Se denunciávamos a violência policial contra os homens negros, ouvíamos como resposta que violência era aquela da repressão contra os heróis da luta contra a ditadura (como se a repressão, tanto num quanto noutro caso, não fizesse parte da estrutura do mesmo estado policial-militar). Todavia, não deixamos de encontrar solidariedade da parte de setores mais avançados do Movimento de Mulheres, que demonstraram interesse em não só divulgar nossas lutas como em colaborar conosco em outros níveis (González, 2020, p. 104-105).

Alinhada a essa perspectiva, enfatiza-se a importância de reconhecer e valorizar a diversidade das experiências femininas. O feminismo dominante, ao privilegiar demandas e vivências de mulheres brancas, de classe média e do Norte Global, invisibiliza saberes, lutas e epistemologias não ocidentais, reforçando hierarquias dentro do próprio movimento.

Nesse contexto, observa-se um aumento da adesão, no Sul Global, a propostas feministas que defendem um pensamento plural, fundamentado nas realidades locais e atento às particularidades históricas. Sob a perspectiva das teorias decoloniais, essas propostas questionam a colonialidade do saber, poder e ser, denunciando a imposição de epistemologias eurocêntricas

como universais e legítimas, enquanto desvalorizam os conhecimentos ancestrais, populares e situados. Além disso, criticam as hierarquias de poder que mantêm a subalternização de corpos racializados, femininos e dissidentes, reforçando estruturas patriarcais, racistas e capitalistas. Assim, ao desafiar essas formas de dominação, o feminismo decolonial propõe a revalorização de saberes não hegemônicos e a reconstrução de subjetividades livres das imposições coloniais, reafirmando a necessidade de epistemologias plurais que reconheçam a diversidade das experiências e resistências das mulheres no Sul Global.

Segundo Vergès (2020, p. 25),

[...] dizer-se feminista decolonial, defender os feminismos de política decolonial hoje não é apenas arrancar a palavra “feminismo” das mãos ávidas da oposição, carente de ideologias, mas também afirmar nossa fidelidade às lutas das mulheres do Sul global que nos precederam. É reconhecer seus sacrifícios, honrar suas vidas em toda a sua complexidade, os riscos que assumiram, as hesitações e as desmotivações que conheceram. É receber suas heranças. Também é reconhecer que a ofensiva contra as mulheres, atualmente justificada e reivindicada publicamente pelos dirigentes estatais, não é simplesmente a expressão de uma dominação masculinista descomplexificada, e sim uma manifestação da violência destruidora suscitada pelo capitalismo. O feminismo decolonial é a despatriarcalização das lutas revolucionárias. Em outras palavras, os feminismos de política decolonial contribuem na luta travada durante séculos por parte da humanidade para afirmar seu direito à existência.

É necessário enfrentar o apagamento histórico das mulheres que lutaram e continuam lutando, cujas contribuições foram sistematicamente invisibilizadas em favor de uma narrativa dominada por heróis masculinos e brancos. Essa exclusão não apenas reforça a hegemonia patriarcal na construção da memória coletiva, mas também perpetua uma história parcial e incompleta. Louro (1997) nos leva a refletir sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades de gênero e na manutenção de opressões, ao naturalizar segregações, silenciamentos e formas de submissão. A autora destaca que as instituições e práticas sociais são tanto constituídas pelos gêneros quanto as constituem. Dessa maneira, a escola não é apenas um espaço de formação dos sujeitos, mas também um local de disputas e ressignificações, onde saberes, identidades e práticas são constantemente negociadas. Sua configuração é atravessada por dinâmicas históricas de poder, marcadas por gênero, raça, classe e religião, evidenciando tanto a imposição de epistemologias hegemônicas quanto as resistências e insurgências que emergem a partir das experiências e trajetórias dos sujeitos que a compõem.

Diante disso, o desafio das feministas e das pesquisadoras comprometidas com a justiça epistêmica reside em resgatar essas histórias silenciadas, reinscrevendo as experiências femininas no campo da produção do conhecimento e promovendo um debate crítico sobre as estruturas de exclusão que moldaram – e ainda moldam – os discursos históricos e acadêmicos.

3.3 Patriarcado e opressão histórica: a educação como espaço de luta das mulheres

Buscamos explorar as questões de gênero que permeiam o cotidiano das mulheres estudantes da EJA. Essa análise será conduzida a partir de suas próprias narrativas, destacando os desafios enfrentados, as barreiras estruturais e simbólicas que marcam suas trajetórias e as demandas que as mobilizam na busca pela educação formal.

Ao articular educação, colonialidade de gênero e a pedagogia decolonial, reafirmo a urgência de imaginar e implementar práticas educativas que rompam com as lógicas eurocêntricas e patriarcais, ainda predominantes nos contextos educacionais. Nesse sentido, os feminismos diversos e as epistemologias do Sul oferecem caminhos potentes para construir uma educação que reconheça e valorize as diversidades culturais, epistêmicas e históricas das mulheres no Sul Global.

Assim, a educação é concebida não apenas como um espaço de questionamento das narrativas hegemônicas impostas pela modernidade europeia, mas também como um campo ativo de transformação social. Nesse espaço, é possível reescrever histórias, resgatar memórias silenciadas e projetar futuros mais justos e equitativos, onde as vozes das mulheres da EJA sejam centrais na luta por uma sociedade mais inclusiva.

Os feminismos contemporâneos são caracterizados por uma diversidade de perspectivas resultante das distintas formas de opressão e marginalização enfrentadas por mulheres em diferentes contextos socioculturais e históricos. Essa pluralidade evidencia que não há um feminismo único, mas feminismos, que variam conforme fatores como classe, raça, etnia, orientação sexual, idade e realidades locais.

No entanto, nem sempre foi assim. Desde o século XIX, os movimentos feministas começaram a construir sua trajetória, influenciados pelos ideais da Revolução Francesa. A primeira onda do feminismo teve início no final desse mesmo século e destacou-se pelos esforços das sufragistas na Inglaterra, que realizaram intensas mobilizações para conquistar o direito ao voto, obtido em 1918. No Brasil, esse movimento também foi marcado pela luta pelo sufrágio feminino, simbolizando um avanço significativo na busca por igualdade de direitos. Uma das protagonistas dessa época foi Berta Lutz, bióloga e feminista, que desempenhou um papel essencial ao liderar iniciativas como abaixo-assinados e manifestações públicas. Sua atuação, junto com a de outras ativistas, resultou na histórica conquista do sufrágio universal em 1932, estabelecendo um marco fundamental para a emancipação das mulheres no país.

Ao longo do tempo, as chamadas ondas feministas expandiram o campo de investigação sobre a natureza das opressões enfrentadas pelas mulheres, analisando como as violências se estruturam e operam tanto nas instituições quanto na sociedade em geral. A análise do feminismo por meio das suas “ondas” oferece um panorama histórico importante, embora existam outras formas de abordar esse contexto, especialmente na América Latina, onde as dinâmicas e lutas feministas apresentam especificidades próprias.

Para os propósitos desta pesquisa, o foco será direcionado à quarta onda do feminismo, dada sua ênfase na interseccionalidade. Essa onda se distingue, entre outros aspectos, pela utilização estratégica de meios de comunicação digitais para mobilização, pela centralidade do conceito de interseccionalidade e pela organização em coletivos, que refletem novas dinâmicas de articulação e resistência no movimento feminista, conhecido também com feminismo decolonial.

Nas palavras de Perez e Ricoldi (2023, p. 2), “o conceito de ondas é utilizado como um meio para se analisar os possíveis padrões de desenvolvimento de um dado movimento social”. Embora seja amplamente utilizada e tomada como autoevidente, não se pode negar a similitude desse conceito com o de ciclos de protesto. O ciclo de protestos equivale a uma fase de intensificação dos conflitos na qual o protesto público ganha força, o que permite ao movimento difundir-se amplamente em vários setores da sociedade, inclusive nos menos mobilizados.

Mas, para os críticos dessa noção, Barker (2014), por exemplo, o termo ciclo pode ser inapropriado na medida em que as chamadas ondas de protesto parecem não seguir um padrão cíclico ou uma trajetória econômica.

Isto posto, compreendemos que o surgimento de uma nova onda não significa que os movimentos sociais feministas incluam características inéditas ou desvinculadas dos ciclos anteriores. Contudo, o conceito de ondas frequentemente tende a mascarar, sob uma visão homogênea, a pluralidade que caracteriza os diversos campos discursivos e as práticas de atuação feministas (Alvarez, 2019).

Outra crítica à periodização dos movimentos feministas em ondas está relacionada ao fato de que a referência para essas ondas, geralmente, é baseada nos países do Norte Global como os Estados Unidos. No entanto, defendemos a utilização do conceito, pois ele já está consolidado na literatura sobre os movimentos sociais feministas brasileiros e serve como um ponto de partida para os debates (Matos, 2010), o que torna desnecessário abandoná-lo por completo. Quando o conceito contribui para a análise da realidade local, é possível e necessário adaptá-lo às especificidades do contexto. Autoras como Matos (2010), Hollanda (2018) e

Drummond (2020) utilizam o termo quarta onda para nomear as mudanças nos feminismos contemporâneos.

O pensamento feminista negro se estabelece como uma epistemologia plural e coletiva, baseada na experiência compartilhada de mulheres que vivenciam múltiplas formas de opressão. Essa abordagem reconhece que, embora raça, classe e gênero sejam os principais eixos de análise, outras formas de opressão, como etarismo e capacitismo, também influenciam a construção das identidades e relações sociais. Dessa forma, a interseccionalidade não apenas revela as múltiplas dimensões da desigualdade, mas também se coloca como um referencial teórico e metodológico essencial para a construção de políticas públicas e práticas sociais mais inclusivas.

Crenshaw (1989) introduziu esse termo para evidenciar como as desigualdades estruturais afetam determinados grupos de maneira singular, criando experiências distintas de discriminação. Hill-Collins (1990, p. 18) complementa essa análise ao afirmar que a interseccionalidade pode ser compreendida como “[...] formas particulares de opressão que se interligam, por exemplo, intersecções de raça e gênero [...]”, ressaltando que as opressões não operam de forma isolada, mas se articulam em uma matriz de dominação.

Segundo González (2020), as mulheres latino-americanas, especialmente negras e indígenas, foram historicamente alvo de múltiplas formas de violência de gênero, estruturadas por raça, etnia, classe e território desde a colonização. A exploração sexual durante o período colonial e escravista consolidou-se como uma das expressões mais brutais dessa opressão, perpetuando-se até hoje em diferentes formas, como a violência sexual em conflitos armados e as políticas de controle reprodutivo, seja pela esterilização forçada, seja pela criminalização do aborto. Assim, o desprezo pelo corpo e pela vida dessas mulheres segue intrinsecamente ligado à exploração do trabalho e à lógica capitalista.

Na divisão sexual do trabalho dentro da família, as mulheres acumulam a maior parte das responsabilidades domésticas, mesmo quando exercem atividades fora do lar. Esse acúmulo resulta em exaustão e, frequentemente, na renúncia às suas carreiras, estudos e aspirações (Silva, 2018). Essa realidade se reflete nos relatos de mulheres da EJA, muitas das quais interromperam a escolarização devido ao casamento, à maternidade, às exigências do trabalho e às responsabilidades domésticas.

O patriarcado, enquanto sistema social e político que sustenta a subordinação das mulheres, historicamente impôs barreiras significativas ao seu acesso à educação. Além de restringir o direito ao saber, essa estrutura condicionou a participação feminina ao papel social de cuidadora, afastando-as de outras esferas de conhecimento e poder.

Ao analisar a relação entre gênero e educação sob a ótica da colonialidade do poder e das epistemologias do Sul, revelam-se camadas profundas de desigualdade e exclusão que sustentam as estruturas contemporâneas. Para aprofundar essa reflexão, articulamos a teoria da colonialidade de gênero de Lugones (2020) às experiências das mulheres do Sul Global, desafiando narrativas eurocêntricas e propondo a reconfiguração das práticas educativas e feministas. Nesse contexto, os feminismos outros oferecem uma perspectiva crítica, permitindo repensar o papel da educação na construção de movimentos que fomentem o pensamento crítico diante das desigualdades de gênero e sociais.

A pedagogia decolonial, por sua vez, constitui uma base conceitual fundamental para estabelecer um diálogo crítico com a interseccionalidade e as diversas realidades educacionais do Brasil. Como afirmam Walsh, Oliveira e Candau (2009, p. 5), esse processo exige “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade”. A pedagogia decolonial,

[...] opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

Isto posto, constitui uma base conceitual essencial para estabelecer um diálogo crítico entre interseccionalidade e as diversas realidades educacionais do Brasil. Como afirmam Walsh, Oliveira e Candau (2009, p. 5), esse processo exige “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade”.

Mais do que um modelo educacional restrito a escolas e universidades, a pedagogia decolonial convoca os conhecimentos historicamente subordinados pela colonialidade do poder e do saber. Ela dialoga com experiências críticas e políticas, conectando-se às ações transformadoras dos movimentos sociais e às lutas dos povos colonizados, sendo pensada a partir de suas condições e perspectivas (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

Nesse sentido, a pedagogia decolonial se apresenta como uma abordagem crítica e transformadora, voltada para a valorização de saberes marginalizados e para a superação das imposições epistêmicas coloniais. Segundo Walsh (2009), ela transcende a simples transmissão de conhecimento, constituindo-se como um processo sociopolítico baseado nas realidades,

subjetividades e lutas dos povos que vivem sob a estrutura colonial. Assim, torna-se um elemento fundamental para a materialização da interculturalidade crítica, promovendo diálogos históricos, políticos, éticos e epistêmicos na construção de práticas educacionais mais inclusivas.

A interculturalidade crítica, é um conceito que vai além de reconhecer e incluir diferentes culturas dentro do sistema vigente. Ela questiona profundamente as relações de poder, as injustiças sociais e as desigualdades estruturais, especialmente no contexto do neoliberalismo e da colonialidade do poder. Walsh (2019, p. 27) afirma que,

[...] a interculturalidade é um paradigma “outro”, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica “outra” a esse conceito - uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial.

A interculturalidade crítica é um projeto de descolonização que não se limita à tolerância ou ao diálogo entre culturas. Ao romper com as estruturas de poder que perpetuam desigualdades, ela propõe novas formas de existência e convivência social. Como um paradigma “outro”, não é apenas uma alternativa teórica, mas uma forma de pensar e agir ancorada nas experiências concretas de povos historicamente subordinados pelo colonialismo. Sua construção se dá na prática, por meio de ações que desafiam a ordem estabelecida e impulsionam a descolonização do conhecimento, da política e da sociedade.

Ao considerar as intersecções entre raças, gênero e classe na educação, uma pedagogia decolonial rompe com paradigmas eurocêntricos, promovendo um modelo educacional que valorize os saberes e experiências de grupos historicamente marginalizados.

[...] experiências privilegiaram os âmbitos de educação não formal tendo, no entanto, principalmente a partir do final da década de 1980 e inícios dos anos noventa, exercido impacto nas propostas de renovação de diversos sistemas escolares. Sua principal contribuição na perspectiva deste trabalho é a de afirmar a intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam, colocando assim os universos culturais dos atores implicados no centro das ações pedagógicas (Candau, 2009, p. 3).

Louro (1997) nos instiga a refletir sobre como a mobilização de grupos historicamente considerados “minoritários” provoca novas questões na compreensão das relações que

(re)produzem a construção do conhecimento científico. Nesse processo, observa-se a recorrente mobilização de outras estratégias e métodos de estudo e análise, a reinvenção de técnicas de investigação e a valorização de “fontes” anteriormente marginalizadas (Louro, 1997, p. 212).

O Brasil foi profundamente marcado pelo processo de colonização europeia, que resultou na subjugação e marginalização sistemática dos povos indígenas e africanos. Apesar da violência estrutural imposta por esse sistema, esses povos desenvolveram estratégias de resistência que garantiram a preservação, a reinvenção e a continuidade de suas culturas.

Catherine Walsh (2013, p. 54) afirma que a insurgência epistêmica exige “[...] deslocar os centros de produção do saber, legitimando o conhecimento que brota da experiência vivida”, reivindicando, assim, outras formas de existir e conhecer, para além da lógica eurocentrada.

Essa resistência, no entanto, não se limita ao enfrentamento direto ao poder instituído — ela assume também uma dimensão ontológica, expressando-se como reexistência: a afirmação de modos próprios de ser, saber e viver que se contrapõem à racionalidade homogeneizadora e excludente da colonialidade.

De acordo com Paim (2012, p. 63),

[...] re-existência traz em sua semântica tanto a resistência quanto a existência. Há, pois, um propósito político, mas também ontológico no ato de re-existir. O sujeito opõe-se ao outro, a uma dada situação, não por uma contestação meramente reativa, mas por uma necessidade de se instituir como ser que existe e é capaz de atuar crítico e dialogicamente sobre aquilo que interfere (grifo da autora) sua existência, sobre a sua relação com o contexto, com os outros sujeitos e com os processos por ele vividos.

Reexistir, na perspectiva de Paim (2012), ultrapassa a ideia de resistência como simples oposição ou enfrentamento ao poder dominante. Trata-se, sobretudo, de um movimento de criação e afirmação de novas formas de vida, de novos modos de ser, saber e existir no mundo, que confrontam e escapam às lógicas coloniais, etnocêntricas e eurocentradas. Reexistir é fazer emergir e sustentar aquilo que o sistema hegemônico tentou silenciar ou apagar. Por isso, o autor compreende a reexistência como um gesto profundamente político, pois enfrenta relações de poder desiguais, mas também como um gesto ontológico, já que envolve a afirmação de outras maneiras de existir, sentir e conhecer, que não se encaixam nas racionalidades coloniais. Nesse sentido, reexistir se apresenta como um ato intencional de descolonização do pensamento, na medida em que rompe com a pretensa universalidade dos saberes modernos e autoritários, ao mesmo tempo em que constitui uma luta existencial, capaz de reivindicar e visibilizar paradigmas de vida, práticas e conhecimentos historicamente inferiorizados e marginalizados.

Nos trabalhos de Walsh (2009), o conceito de reexistência deve ser compreendido como uma resposta ativa e criadora frente às estruturas opressoras da colonialidade. Mais do que uma simples estratégia de sobrevivência, reexistir significa afirmar modos plurais de vida, pensamento e existência que foram sistematicamente invisibilizados ou deslegitimados pelos processos coloniais. Trata-se de um movimento político, epistêmico e subjetivo, por meio do qual sujeitos historicamente marginalizados — como as mulheres estudantes da EJA — reconstruem suas identidades, saberes e trajetórias com base em experiências coletivas, saberes ancestrais e práticas de resistência cotidiana.

Portanto, no contexto desta pesquisa, observa-se que as mulheres da EJA, ao retomarem seus percursos educativos em uma escola situada em um território periferizado, não apenas reivindicam o direito à aprendizagem formal, mas também constroem sentidos próprios para sua formação, rompendo, de maneira insurgente, com os modelos normativos e eurocentrados que historicamente as excluíram. Essas práticas revelam um movimento que vai além da inserção tardia no espaço escolar: são gestos de resistência e de **reexistência**, por meio dos quais essas mulheres produzem saberes situados, legitimados pela experiência e enraizados na vivência cotidiana.

Walsh (2013, p. 44) aponta que “o eurocentrismo produz uma pedagogia da ausência, onde os saberes do outro são mutilados, distorcidos ou apagados”, evidenciando como a estrutura educacional historicamente negou a pluralidade epistêmica dos sujeitos subalternizados. Diante disso, descolonizar a educação, como afirma a autora, significa “desarticular os dispositivos que sustentam a colonialidade do saber e do ser” (Walsh, 2019, p. 82), deslocando os centros tradicionais de produção do conhecimento e reconhecendo a legitimidade dos saberes que emergem das margens.

A pedagogia decolonial, articulada à interculturalidade crítica, oferece ferramentas teóricas e metodológicas para compreender essas vivências como práticas pedagógicas de reexistência. Nesse sentido, o ambiente escolar torna-se um espaço de disputa simbólica e política, onde o conhecimento deixa de operar como instrumento de assimilação e controle, e passa a ser um campo fértil para o reconhecimento de vozes, memórias e saberes outrora silenciados.

4 ANÁLISE DAS MEMÓRIAS: VOZES DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA NA EJA

A escuta atenta de suas histórias constituiu uma etapa essencial para a construção desta análise. Compreender as questões centrais que orientam o estudo e os desafios que marcam as trajetórias educacionais dessas mulheres exigiu, antes de tudo, conhecê-las. Esse conhecimento, no entanto, vai além da coleta de dados ou informações biográficas. Refere-se a uma aproximação ético-política com suas experiências, seus modos de viver, aprender e resistir.

Ao longo das entrevistas, emergiram fragmentos de vida marcados por deslocamentos geográficos, trabalho precoce, maternidade, abandono escolar, violências de gênero, racismo estrutural, pobreza e exclusão educacional. Ainda assim, tais relatos não se resumem à carência. Pelo contrário, revelam práticas cotidianas de reinvenção, produção de saberes e resistência.

Marielle, 67 anos, identifica-se como negra. Retornou à escola após décadas afastada da educação formal. A infância foi marcada por violências que atravessaram corpo e memória. Vive atualmente com o marido, filhos e netos em uma favela de Belo Horizonte – MG.

Carolina Maria, 52 anos, identifica-se como negra e relatou uma história de adoção e rupturas familiares. Entregue ainda criança aos cuidados de uma tia, começou a trabalhar como empregada doméstica aos 10 anos e, com isso, teve sua trajetória escolar interrompida. Retornou à sala de aula cerca de 40 anos depois. Moradora do Bairro Aparecida.

Elza, 47 anos, identifica-se como branca. Nasceu no Norte de Minas e desde muito jovem trabalhou na roça. Sua história escolar é marcada por diversas interrupções: a necessidade de trabalhar para ajudar a família era sempre mais urgente que os estudos. Migrou para Belo Horizonte – MG em busca de melhores condições e só agora, após criar os filhos, sentiu que era seu momento.

Dandara, mulher negra de 46 anos, teve uma infância difícil no interior de Minas, marcada pela ausência do pai e pela pobreza. Teve empregos informais, casou-se cedo e passou por um relacionamento violento. Vive hoje com os filhos e, ao contar sua história, usava expressões fortes e assertivas. Disse que estudar era seu jeito de “acertar as contas com a vida”.

Marina, mulher negra de 63 anos, nascida no interior de Minas Gerais, começou a trabalhar na roça aos 5 anos e nunca teve acesso contínuo à escolarização. Após a morte da mãe, ajudou a cuidar dos irmãos e enfrentou desde cedo jornadas exaustivas de trabalho doméstico.

Nísia, mulher negra de 52 anos, nordestina, nasceu no sertão do Ceará e migrou ainda jovem para Belo Horizonte – MG. Trabalhou como empregada doméstica por décadas e só agora encontrou tempo para retornar à escola. Falou sobre a vergonha de não saber escrever

uma carta e do sonho de, um dia, escrever um diário. Relatou que aprender a escrever seu próprio nome foi uma das maiores vitórias da vida

Conceição, a mais velha entre as participantes, tinha 78 anos e se identificava como branca. Trabalhou a vida toda como babá e faxineira. Começou a estudar ainda criança, mas precisou parar quando teve que ajudar em casa. Após a morte do companheiro ela pode retomar os estudos.

Sueli, mulher negra de 38 anos, moradora da Vila Sumaré, trabalha atualmente em um lava-jato e cria sozinha dois filhos. Teve sua trajetória escolar interrompida ainda na infância, vivendo desde então entre rupturas e resistências. Inserida precocemente no mercado informal e atravessada por contextos de vulnerabilidade, envolveu-se com o uso abusivo de drogas. Retornou à escola para apoiar e estudar com a filha adolescente, também estudante da EJA.

Dito isso, a análise de conteúdo (Bardin, 2016) foi utilizada como ferramenta metodológica para acessar camadas profundas dos discursos, desvelando sentidos que ultrapassam o dito imediato. As categorias analíticas foram organizadas não como caixas rígidas, mas como campos de sentido, construídos a partir de recorrências, tensões, ausências e potências presentes nas narrativas.

A seguir, analisaremos os eixos temáticos construídos com base nesse processo. Cada eixo reúne fragmentos de fala que expressam marcas da concepção de educação libertadora proposta por Freire e da colonialidade do poder, do saber (Quijano, 2005) e do gênero (Lugones, 2008), ao mesmo tempo em que denunciam, resistem e reexistem. São falas insurgentes das mulheres da EJA, quando finalmente são ouvidas.

4.1 Tecendo o possível: a negação da escolarização e o compromisso com a educação das gerações seguintes

Filho vir da escola
 Problema maior, estudar
 Que é pra não ter meu trabalho
 E vida de gente levar (Canção do sal, Milton Nascimento).

As trajetórias educacionais das mulheres participantes desta pesquisa revelam um padrão recorrente de interrupção precoce da escolarização. Esse afastamento, frequentemente ocorrido ainda na infância ou adolescência, está diretamente relacionado a contextos de vulnerabilidade social, exigência de trabalho precoce, responsabilidades familiares e ausência de políticas públicas eficazes de permanência escolar. As narrativas revelam que tais interrupções

não ocorrem de forma isolada ou por decisão individual, mas como resultado de processos históricos atravessados por desigualdades de classe, gênero e raça.

Oh, eu cheguei a estudar, mas depois eu tive que parar para ajudar a meus pais. Com 12 anos eu parei, aí que eu tive que ajudar em casa. Eu ajudava no serviço de casa. Aí depois eu fui trabalhar na casa de família. E fui trabalhando em serviço doméstico, né? Arrumar casa, essas coisas [...] (Carolina Maria, 2025).

Eu estudei de 7 anos até 14. Mas eu faltava mais do que ia [...] A mãe deixava a gente ir umas duas vezes na semana. Só para marcar presença mesmo. A gente tinha que ajudar a família, né? A mãe, tinha. Tinha muitos filhos, tinha que ajudar (Elza, 2025).

Os relatos evidenciam a sobreposição de responsabilidades impostas às mulheres desde muito cedo, como o cuidado de irmãos, filhos ou outros familiares, além da inserção precoce em atividades laborais precárias. Siqueira (2009) também identifica, em sua pesquisa, que a exclusão escolar entre jovens e adultos está fortemente associada à necessidade de contribuir com o sustento familiar ou com a manutenção do lar. Essa dinâmica, segundo o autor, recai desproporcionalmente sobre meninas e jovens mulheres, reiterando um padrão de gênero que atravessa gerações.

Os estudantes desta modalidade de ensino entraram precocemente no mundo do trabalho, muitas vezes abandonando a escola para trabalhar na roça com seus pais, na cozinha para que quando seus irmãos mais velhos e pais retornassem à residência, oriundos da fábrica ou da roça, o alimento já estivesse preparado. Ou ainda, uns iam trabalhar nas fábricas a fim de receber um salário e contribuir no provimento financeiro da família e outros ficavam em casa para suprir as necessidades da mesma, tais como cozinhar, lavar roupas, passar roupas, cuidar dos irmãos mais novos, arrumar a casa, enfim, os afazeres domésticos diários que eram dispensados principalmente aos membros do sexo feminino e jovens ou crianças (Siqueira, 2009, p. 34).

Corroborando essa análise, as mulheres que integram este estudo expressam, em suas trajetórias, os efeitos concretos de um regime de dominação patriarcal e neoliberal historicamente consolidado ainda que, em muitas dessas famílias, o papel tradicional de provedor atribuído ao pai se revele insuficiente — o que, por vezes, leva ao trabalho precoce de crianças —, são as mães e avós que assumem, de forma central, a sustentação da vida cotidiana. Fazem isso em meio à subalternidade, à precarização e à sobrecarga. Lançadas às margens dos direitos sociais e econômicos, essas mulheres resistem cotidianamente, reinventando estratégias de cuidado e sobrevivência. Em uma realidade atravessada por exclusão estrutural e desigualdades crescentes, elas aproveitam as brechas e fissuras possíveis nas relações de uma sociedade capitalista e patriarcal para afirmar sua existência e dignidade.

As memórias partilhadas pelas entrevistadas ilustram com força essa dinâmica. Em suas falas, emergem imagens vívidas de infância e juventude, marcadas pelo trabalho precoce e pela responsabilidade forçada. Marina, por exemplo, relembra:

[...] nós olhava passarinho para não comer os arroz, nós raspava mandioca. Depois nós ficava descascando a mandioca. Pequeninha, e a gente pequeninha, descalço, não tinha sapato para usar, nem roupa direito para usar. [...] Meu pai colocava nós para vigiar o arrozal e chovendo, e a gente tinha que fazer aquelas casinha de bananeira, sabe? Umas casinha, põe um pau assim, um pau assim, aí botava as folhas de banana em cima assim ó, para a gente ficar debaixo, para os pássaros preto não comer o arroz. Porque os pássaros preto come os arroz tudo (Marina, 2025).

Marielle impressiona pela vitalidade e lucidez com que compartilha suas experiências. Sua trajetória escolar, embora também marcada por interrupções, revela particularidades que a distinguem das colegas. Ao contrário da maioria das entrevistadas, Marielle teve acesso à escola ainda na infância, mesmo que de forma parcial. Enquanto sua mãe trabalhava, ela ficava durante a semana sob os cuidados da patroa dela. Na casa onde também ajudava com tarefas domésticas, recebia incentivo para frequentar a escola.

É... E assim, comecei a estudar nessa escola ali na Itapecerica. Eu trabalhava ali no São Cristóvão, a mamãe vinha e me apanhava em casa. Mamãe me levava pro trabalho, e eu ficava lá até sábado. A minha irmã também trabalhava lá com a irmã dessa senhora. E foi assim, no meio dessa trajetória... Eu sempre gostei de estudar. Eu sempre gostei. E então, depois, nós fomos para... Nesse meio tempo, quando eu estava indo pra escola, tinha uma pessoa que passava lá sempre e ficava me olhando, e eu encerando...Eu ia pra escola sozinha. Eu ficava encerando a varanda, limpando, jogando água, essas coisas assim. E a pessoa passava pra lá e pra cá todos os dias. Essa senhora acabou se tornando minha madrinha. Ela dizia: “Nó, fulano de tal tá passando pra te ver...” A gente era criança e não pensava essas coisas, né? Mas ele sempre, sempre, sempre passava ali. E depois descobriu que eu tava estudando, e o horário da escola era um horário que eles abriram na época, um horário assim, tipo de seis às sete e meia ou de seis às oito. Um negócio assim... Eu acho que era esse horário de EJA mesmo, mas eu não sei por que uma pessoa de 9 anos podia estudar nesse horário. Eu não entendia (Marielle, 2025).

Contudo, esse direito não a isentou das violências que atravessam os corpos racializados e femininos. Em tom baixo e hesitante, Marielle revelou que, enquanto caminhava sozinha para a escola, foi vítima de abuso sexual por parte de um homem desconhecido, um episódio que interrompeu bruscamente sua relação com o ambiente escolar. A violência que sofreu não foi um fato isolado, mas expressão de um sistema patriarcal e racista que historicamente nega às mulheres negras o direito à infância, à proteção e à educação segura.

Aí mamãe me matriculou e eu comecei a estudar lá. E essa pessoa, um dia, me parou na rua. Já fazia um tempo que eu estava na escola. Me parou na porta da escola: “Oi,

fulana.” Eu falei: “Oi, o senhor tá bom?” E ele disse: “Vem aqui, tá um calor, né?” Eu tava com um papel na mão, a redação, e enrolava aquele papel pra entregar. Aí ele falou: ‘Olha, eu vou pagar um picolé pra você, um sorvete.’ Eu disse: ‘Não, obrigado!’ ‘Não, mas aqui, aqui na padaria...’ — a padaria era como se fosse daqui até a outra esquina — ‘Vamos ali na padaria?’ Eu falei: ‘Não, mas eu não quero, tenho que entregar uma redação.’ ‘Não, mas não vai demorar, não.’ Aí eu já fui caminhando assim, e ele falou: ‘Entra aqui no carro.’ Aí a bobona entrou... Depois disso ele sumiu. Eu lembro, parecia que a gente passou na Avenida Antônio Carlos. Eu falei: ‘Eu moro aqui, me deixa descer aqui, por favor!’ aquela coisa toda. Mas ele travou o carro e me levou não sei pra onde. Parecia que era um sítio, tinha muitos cachorros latindo, aquela coisa toda. Ele falou: ‘Você pode gritar o quanto quiser, não tem ninguém aqui. Eu dispensei os empregados todos.’ Pra mim foi um pesadelo. Um pesadelo. Aí, depois que ele fez o que tinha que fazer... Fez o que não tinha que fazer, né? Ele me levou e me deixou lá na porta da escola. Eu fiquei... Eu estava toda, envergonhada, mas envergonhada. Como se a culpa fosse minha. Eu fiquei muito, muito triste. Muito triste. E eu não contei pra minha mãe. Não tive coragem (Marielle, 2025).

No caso de Marielle a violência de gênero racializada não apenas violou sua integridade física e psíquica, como também produziu consequências diretas em sua trajetória educacional, rompendo com seu desejo de aprender, desejo esse que, segundo ela, sempre a acompanhou.

A construção simbólica da mulher brasileira como naturalmente sensual, herança de um imaginário forjado no período colonial, persiste até os dias atuais, assumindo novas roupagens e continuando a alimentar a objetificação e a violência. González (2020) aponta o carnaval como um exemplo emblemático desse processo: nele, o corpo da mulher negra é exaltado e erotizado, mas, no cotidiano, essa mesma mulher é relegada à invisibilidade e à subalternidade, especialmente no papel de empregada doméstica. Como afirma a autora,

[...] quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão (González, 2020, p. 58).

Essa lógica perversa que erotiza e subalterniza os corpos femininos, sobretudo os corpos negros, materializa-se nas violências cotidianas, como no caso de Marielle, que relata ter sofrido abuso sexual ainda na infância, a caminho da escola. O caminho que deveria ser de aprendizado e proteção transformou-se em um espaço de medo e violação. Sua experiência evidencia como essa construção simbólica sobre os corpos femininos, especialmente os negros e periféricos, autoriza, silencia e perpetua formas brutais de violência, ao mesmo tempo em que compromete trajetórias educacionais e subjetivas. A violência sexual sofrida por Marielle, ocorrida há mais de cinquenta anos, ilustra a continuidade de um padrão histórico de violação de corpos femininos negros e periféricos no Brasil, evidenciando como as práticas de opressão e desumanização, longe de serem superadas, seguem operando de forma brutal no presente.

De acordo com Duque *et al.* (s.d., p. 19),

[...] o Brasil também enfrenta altas taxas de estupro, com números cada vez mais elevados ao longo dos anos. Esse tipo de violência, que assola desproporcionalmente a mulheres e meninas, reflete a persistência da desigualdade de gênero e a impunidade que contribui ciclicamente para a continuidade desse problema.

Seu depoimento expõe com contundência como as estruturas coloniais e patriarcais operam simultaneamente nos corpos, nas subjetividades e nas instituições, marcando trajetórias com silenciamentos, traumas e exclusões. A violência que ela sofreu, e que por muito tempo permaneceu silenciada, não é um desvio individual, mas sim parte de um projeto social de desumanização, que insiste em invisibilizar a dor de mulheres empobrecidas, mesmo quando elas tentam romper com os destinos que lhes foram impostos.

A dimensão racializada dessa violência também é evidenciada pelas estatísticas oficiais. De acordo com Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) (2020, p. s.n.), do Ministério da Saúde,

[...] de 2012 a 2020, a taxa de estupros de vítimas pretas se manteve acima da de vítimas pardas. Em 2021, contudo, a taxa de vítimas pardas sobrepôs a de vítimas pretas. A proporção de vítimas negras nos casos de estupro no Brasil saltou de 56,4% em 2012 para 63,2%, um aumento significativo.

O trabalho precoce e a interrupção dos estudos configuram-se como marcas recorrentes nas trajetórias das mulheres entrevistadas nesta pesquisa. Trabalhar desde a infância, abandonar a escola para assumir responsabilidades domésticas ou cuidar de outros membros da família não constituem exceções, mas padrões estruturais que atravessam suas histórias de vida. Como expressa Carolina Maria (2025) em seu depoimento:

[...] nós não tinha infância não, ficava só trabalhando, não, eu nunca tive infância. A minha mãe trabalhava, ela era lavadeira. E meu pai era engraxate. Ele trabalhava lá no Centro de engraxate, mas não era o meu (pai) de verdade. Eu ajudava no serviço de casa. Aí depois eu fui trabalhar na casa de família. E fui trabalhando.

A narrativa de Carolina Maria, que atravessa todas as entrevistadas desta pesquisa, revela que a escola, para elas, não foi um direito assegurado na idade considerada adequada. No sistema moderno-colonial, certos corpos são historicamente deslegitimados e desumanizados.

Nós não tinha infância não, ficava só trabalhando, não, eu nunca tive infância. A minha mãe trabalhava, ela era lavadeira. E meu pai era engraxate. Ele trabalhava lá no Centro de engraxate, mas não era o meu (pai) de verdade. Eu ajudava no serviço de

casa. Aí depois eu fui trabalhar na casa de família. E fui trabalhando (Carolina Maria, 2025).

A narrativa de Carolina Maria, que atravessa todas as entrevistadas desta pesquisa, revela que a escola, para elas, não foi um direito assegurado na idade considerada adequada. No sistema moderno-colonial, certos corpos são historicamente deslegitimados e desumanizados, a partir da suposição de uma hierarquia ontológica entre seres considerados superiores e inferiores. Essa lógica sustenta práticas de exclusão e negação da dignidade plena.

Saffioti (2013), em sua obra *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, denuncia que o capitalismo se sustenta na opressão das relações de trabalho, sendo as mulheres as mais intensamente exploradas dentro dessa engrenagem. A divisão sexual do trabalho, estruturada por lógicas patriarcais e capitalistas, reserva aos homens os postos de maior prestígio e remuneração, enquanto às mulheres são destinados os trabalhos precarizados, repetitivos e desvalorizados, aqueles que exigem menor escolarização formal e oferecem pouca ou nenhuma mobilidade social. Trata-se de uma hierarquização que naturaliza desigualdades de gênero sob o disfarce da meritocracia e da racionalidade econômica.

Era eu, minha mãe, meu pai e 8 irmãos. Só o pai trabalhava, assim, na zona rural mesmo, a mãe, mais ficava cuidando dos filhos, né? Aí os filhos foi aumentando, aí os mais velhos tinha que ajudar. Sou a mais velha das meninas. O que dava pra fazer na roça nós fazia? Capinar, plantar milho, plantar feijão, plantar arroz, plantar verdura. Engordar porco porque o que a gente tinha pra alimentar era isso né? Nós fazia alimentação para nós alimentar. Entendeu? A gente plantava o feijão, plantava arroz, plantava milho, plantava inhame, essas coisas [...] (Marina, 2025).

Na narrativa de Marina, evidencia-se uma clara distinção entre o “trabalho produtivo”, exercido pelo pai, e o “trabalho reprodutivo/doméstico”, desempenhado pela mãe e pelas filhas. Essa diferenciação ecoa as análises de Federici (2023), que identifica na naturalização da exploração do trabalho das mulheres, sobretudo aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Como já foi dito, tal dinâmica contribui para a perpetuação da subalternização das mulheres no interior do sistema capitalista e patriarcal.

A condição de filha mais velha impõe à narradora responsabilidades antecipadas, interrompendo tanto sua infância quanto seu processo de escolarização, em função das exigências impostas pela lógica da sobrevivência familiar que ainda é uma realidade compartilhada por inúmeras mulheres empobrecidas e racializadas no contexto brasileiro. A transformação precoce dos corpos dessas meninas em força de trabalho nega-lhes direitos fundamentais, como o acesso à educação, à infância e à possibilidade de sonhar.

E os mais novo, quando chegava da escola, deixava de fazer o dever e ia ajudar também. Eu gostava de ir para a escola. Meu sonho era escola, era escola, só que a gente não tem oportunidade tanto por causa de trabalho, não é? (Marina, 2025).

Em outro trecho Marina relata o sonho reiterado com a escola, percebida como um espaço de pertencimento e realização de um desejo. A negação desse direito revela a permanência de estruturas coloniais que ainda excluem muitos do acesso à educação formal, um direito fundamental para o pleno exercício da cidadania em uma sociedade democrática. Como afirma Freire (2003, p. 33), estudar “é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com os outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.

O desejo de estudar também foi notado no depoimento da estudante Elza:

[...] eu gostava de ir para a escola. Meu sonho era escola, era escola, só que a gente não tem oportunidade tanto por causa de trabalho, não é? Aí com 18 anos eu conheci o pai dos meus meninos, né? Aí nós fomos morar junto. Tive os filhos com ele. Aí fomos aumentando família, depois eu fui para Caeté. Aí conheci uma professora. Ela chamou a gente para estudar, a gente foi. Eu mais o pai deles também foi. Aí só que depois nós separou, em separar. Para mim, já não deu para estudar mais porque ele ficou me perseguindo (Elza, 2025).

Elza revela muito mais do que uma lacuna temporal entre sua infância e o retorno à escolarização formal. Suas palavras denunciam um desejo persistente de aprender, reiteradamente sufocado pelas exigências do trabalho e pela violência de gênero.

Ah, se eu tivesse estudado. É, tivesse oportunidade, tudo certinho. Pra mim era diferente hoje. O que seria... tinha mais estudo, tinha um trabalho melhor, né? Por que gente estudado é diferente, né? A gente podia ser uma professora, a gente podia ser um advogada. Às vezes a gente podia ter tirado uma carteira, não é? procurar um futuro melhor para a gente (Elza, 2025).

É particularmente significativo notar como Elza associa o ato de aprender à presença na escola. Essa percepção, longe de ser uma visão individual isolada, é socialmente construída e revela uma concepção hegemônica de conhecimento formalizada no modelo escolar moderno.

À luz de uma perspectiva decolonial, essa associação revela a persistência da colonialidade do saber (Quijano, 2005), que hierarquiza epistemes e subalterniza saberes cotidianos, ancestrais, comunitários e femininos, relegando-os à invisibilidade ou à desvalorização.

Do ponto de vista da pedagogia decolonial, é fundamental tensionar essa cisão entre escola e saber. Walsh (2019) nos convoca a uma descolonização do conhecimento que reconheça o saber produzido na experiência, na luta e na resistência. Mulheres como Conceição

carregam saberes situados e encarnados, muitas vezes invisibilizados pela racionalidade ocidental e patriarcal.

Contudo, reconhecer esses saberes não implica deslegitimar o desejo pela escolarização formal. Ao contrário, o retorno escola é também um gesto de resistência, uma reapropriação de um direito historicamente negado. Na EJA, esse retorno adquire uma dimensão política, marcada pela insubmissão ao destino social imposto às mulheres como Nísia. Sua fala revela a tensão entre os saberes construídos ao longo da vida e a dor simbólica causada pela exclusão do conhecimento formal.

Ainda hoje eu sinto vergonha de não saber ler. Eu até evito de arrumar namorado porque eu não sei escrever, além de saber escrever, não sabe as palavra certa. Aí eu fico com vergonha (Nísia, 2025).

Esse depoimento, carregado de honestidade, escancara as marcas subjetivas da negação escolar e nos convida a refletir sobre os impactos profundos da exclusão educacional na autoestima, nas relações afetivas e no direito à expressão plena. Nísia não fala apenas da escrita como técnica, ela revela o quanto a ausência de letramento compromete sua autonomia para se colocar no mundo, inclusive nos vínculos amorosos e sociais. Sua vergonha não nasce de uma incapacidade individual, mas de uma estrutura histórica que negou às mulheres como ela o direito de acessar o saber escolarizado.

A partir de relatos como o de Nísia, somos desafiadas(os) a compreender a EJA como um território de reconstrução subjetiva e de reconfiguração do vínculo com o conhecimento formal, sem que isso signifique apagar os saberes já tecidos ao longo da vida. Ao contrário: é justamente no encontro entre os saberes da experiência e os conteúdos escolares que se abre espaço para práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras.

Nesse contexto, algumas perguntas se impõem, interpelando os sentidos hegemônicos de conhecimento e legitimidade: O que se perde quando saberes cotidianos, ancestrais e femininos não são reconhecidos como legítimos pela educação formal? Que epistemologias são silenciadas quando o saber é restrito aos limites da escola? Como evitar que o reconhecimento dos saberes não escolares se transforme em mera retórica, sem mudanças estruturais no currículo, nas metodologias e nas relações de poder?

Como afirma Arroyo (2005, p. 44),

[...] a superação de estruturas e lógicas seletivas, hierárquicas, rígidas, gradeadas e disciplinares de organizar e gerir os direitos ao conhecimento e à cultura é uma das áreas de inovações tidas como inadiáveis. Nesse quadro de revisão institucional dos

sistemas escolares, torna-se uma exigência buscar outros parâmetros para reconstruir a história da EJA. Se a organização dos sistemas de educação formal está sendo revista e redefinida a partir de avanços da consciência dos direitos, a Educação de Jovens e Adultos tem de ser avaliada na perspectiva desses avanços.

Assim, repensar a EJA a partir das vozes das mulheres da EJA não é apenas uma exigência ética, mas uma urgência histórica. Trata-se de reimaginar a educação como um campo de justiça epistêmica, capaz de reconhecer e valorizar saberes silenciados, e de promover processos reais de emancipação. Esse debate, contudo, não pode permanecer restrito aos espaços acadêmicos. Ele precisa circular pelas rodas de conversa, pelas salas dos professores, pelos encontros informais no portão das casas e das escolas, pelo abraço acolhedor e pela escuta atenta que reconhece a dignidade de cada trajetória. Mais do que discursos, é preciso que esse reconhecimento seja materializado em políticas públicas estruturantes, que garantam acesso, permanência e valorização da EJA como direito e como possibilidade concreta de reexistência.

Segundo Carneiro (2003), o epistemicídio vai além de simplesmente anular ou desvalorizar os saberes dos povos historicamente oprimidos. Ele se manifesta como um processo contínuo de empobrecimento cultural, evidenciado pela exclusão do acesso a uma educação de qualidade, pela construção de uma imagem de inferioridade intelectual, e por diversos mecanismos que deslegitimam o negro enquanto sujeito capaz de produzir e compartilhar conhecimento. Soma-se a isso o impacto da falta de recursos materiais e os danos à autoestima, agravados pelas práticas discriminatórias presentes no ambiente educacional.

Todas as mulheres entrevistadas expressam, em diferentes momentos, o desejo profundo de que seus filhos e filhas não precisem experimentar situações-limite de opressão, exclusão ou violência para romper com ciclos históricos de negação, principalmente no direito à educação. Elas não esperam que as novas gerações sejam forjadas pela dor, como muitas delas foram, mas que possam trilhar trajetórias próprias, marcadas pela autonomia, pelo acesso ao conhecimento e pela possibilidade de escolha.

Esse desejo está intrinsecamente ligado a um projeto de formação subjetiva e coletiva que rompe com a lógica do sofrimento como única via de consciência crítica. Trata-se de afirmar que os caminhos de seus filhos e filhas não precisam ser reações às ausências que elas viveram, mas sim processos construídos desde o acesso, o reconhecimento e o direito de existir plenamente.

Aos perguntar sobre os sucessos escolares de suas filhas e filhos, elas respondiam:

Os meus filhos todos estudaram. Graças a Deus! [...] Coisas que eu não tive, eu não quis que meus filhos não tivessem, eu quis que eles tivessem, entendeu? Estudo...

Graças a Deus eles tudo têm estudo. O Bené já sabe ler e escrever. Sabrina também. Esses mais menorzinho. E é meu orgulho, não é? Saber que eu passei por tudo isso. E hoje eu dei pros meus filhos. Eles todos têm estudo. Não faltou estudo pra eles (Nísia, 2025).

É eles foram até o primeiro ano do Ensino médio. E o outro fez uma, o caçula fez faculdade. E continua estudando porque lá na área que ele trabalha, que é área de vendas, ele falava, ele estuda, e fez computação não sei e quê... de vendas e etc etc. Dá palestra, era palestrante. Graças a Deus (Marielle, 2025).

Um hoje é Polícia. E outro trabalha na CVC e o mais novo dá aula de dança (Dandara, 2025).

É. Ela tirou o Ensino Médio. Não quis também estudar mais não. Aí casou também, arrumou, filha, eu tenho uma netinha, tem 9 anos. E é isso. E agora eu voltei, porque eu estou só eu e meu marido em casa, né? Porque ela casou, saiu. Então aí eu vi outra oportunidade de voltar a estudar, que eu trabalho mais perto também ficou menos cansativo (Carolina Maria, 2025).

Mas oportunidade de estudar a gente deu, o que eu não tive, eu quis dar pros meus filhos. É, mas se ela não quis estudar, fazer o que, né? (Elza, 2025).

Ao projetarem para seus descendentes futuros protagonizados por eles mesmos, essas mulheres constroem sentidos para suas próprias lutas. Elas abrem frestas de possibilidade não apenas para os seus, mas também para os que virão depois. Seus gestos cotidianos, de sustento, de cuidado, de resistência e de estudo, tornam-se atos fundadores de novos horizontes, nos quais a educação deixa de ser um bem distante e inacessível para tornar-se um território a ser habitado com dignidade.

É importante destacar, mais uma vez, que as entrevistadas não apenas resistem, mas constroem alternativas concretas: reconstruem sua própria dignidade por meio do estudo na vida adulta e, sobretudo, rompem com o ciclo da negação ao garantir a escolarização de seus filhos e filhas. Esse gesto, profundamente político, tensiona os efeitos do epistemicídio ao afirmar a educação como direito, como presença e como possibilidade.

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo ser mais (Freire, 2019, p. 46-47).

Para essas mulheres, o acesso ao saber escolar está intimamente ligado ao fortalecimento da iniciativa, da autonomia e da liderança. A ausência desse acesso, por outro lado, reforça sentimentos de inferioridade intelectual e de desvalorização de si. Contudo, ao retomarem seus estudos, revelam o desejo profundo de romper com essas amarras e reescrever suas histórias. Como afirma Freire (2019), o ser humano é um ser inconcluso, em permanente movimento de

superação e sentido. A libertação, nesse contexto, não se realiza apenas na trajetória individual de escolarização, mas também no projeto coletivo de garantir esse direito às próximas gerações, um gesto que expressa, ao mesmo tempo, esperança, resistência e reexistência.

4.2 Chegar à escola, reexistir no mundo: trajetórias contra hegemônicas na EJA

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria (Maria, Maria de Milton Nascimento)

Chegar à escola, para muitas mulheres da EJA, não é apenas atravessar fisicamente o portão de uma instituição de ensino — é um gesto político, simbólico e afetivo de retorno a um direito historicamente negado. É o início de um movimento de reconquista de si, de retomada da palavra, da dignidade e do sonho. Como na canção *Maria, Maria*, essas trajetórias são marcadas por força, dor e alegria, tecidas com resistência e esperança diante de uma história que insistiu em silenciá-las.

Essas mulheres chegam à escola com bagagem: suas vivências, dores, alegrias e lutas cotidianas são fonte de saber e resistência. Seus percursos desafiam as lógicas dominantes que associam a escolarização à linearidade, à juventude e à homogeneidade. Ao adentrarem o espaço escolar, carregam consigo suas múltiplas identidades e reexistem ali como sujeitos históricos que recusam o apagamento e afirmam outras formas de saber, ser e viver.

As entrevistas revelam que a escola representa, para essas mulheres, mais do que um espaço de aprendizagem formal — é um território de reexistência. Ali, elas (re)inscrevem seus nomes, suas histórias e seus sonhos em um mundo que historicamente lhes negou direitos fundamentais. Nesse processo, afirmam seus saberes como legítimos e reconhecem na própria experiência vivida uma fonte de conhecimento. Walsh (2013, p. 54) sustenta que a insurgência epistêmica exige “[...] deslocar os centros de produção do saber, legitimando o conhecimento que brota da experiência vivida”, o que confere densidade política e epistêmica às trajetórias dessas mulheres da EJA, que resistem não apenas pela permanência na escola, mas por meio da produção de outros sentidos para ela. Como relata Carolina Maria (2025):

Porque tanta coisa boa que está acontecendo, principalmente aqui, quando... A minha história mais é quando eu venho para cá, eu fico mais é sozinha, né? Aí que os meninos cresceu. Aí cada um vai para um lado, né? Só que eles moram comigo. Aí é, quando eu tô aqui. Aí eu me divirto, eu gosto mais.

Esse testemunho, entre outros, evidencia como a escola se torna espaço de encontro, de afeto e de reconstrução de si. Sob uma perspectiva decolonial, a reapropriação da escola por essas mulheres pode ser compreendida como um movimento de ruptura com as hierarquias coloniais do saber, hierarquias que, ao longo da história, deslegitimaram os conhecimentos femininos, populares e ancestrais. As narrativas revelam, assim, uma insurgência epistêmica e existencial: a escola transforma-se em lugar de produção de presenças e de subjetividades dissidentes.

Marielle se casou aos 23 anos e teve três filhos. Quando percebeu que os filhos estavam criados e independentes, que já tinha auxiliado na criação da sua neta, decidiu voltar à escola. No entanto, não contou com o apoio do companheiro.

Voltei a estudar em 2005, mas meu esposo não gostou muito. Ele dizia: “_para que você está estudando? Que bobagem”. Ah, para com isso!” Ai eu falei: “_não, amor, eu estou estudando para mim terminar meu estudo. Fica um negócio meio no meio de caminho...” tendeu? (Marielle, 2025).

Anos depois, ao decidir retomar os estudos, voltou a se deparar com a resistência do marido:

[...] agora, nesse ano eu cheguei pra ele e falei: “Ó, vou estudar”. Ele: “Que é isso! De novo?” Eu falei: “sim, vou, porque eu parei. Eu nem deveria ter parado, te ouvido. Ouvido você, se eu tivesse continuado, eu tinha me formado. Agora vou voltar. Porque eu quero. Eu quero me formar. Pra pra mim, o formar é uma quebra de maldição. Entendeu? Eu quero meu diploma e não quero ficar assim pelo meio do caminho, entendeu? Por que a gente nessa vida? A gente, nós viemos para isso, para ter alguma coisa. Formar alguma coisa. Formei família? Amém. Gloria a Deus. Mas eu quero uma coisa, isto é uma coisa pessoal (Marielle, 2025).

Marielle retorna para escola no ano de 2025 e sua fala revela uma disputa de sentidos em torno do direito de aprender, marcada por conflitos de gênero no espaço doméstico e pela reconfiguração de si como sujeito do conhecimento. Ao nomear a formação como “quebra de maldição”, ela inscreve sua trajetória escolar em um projeto de emancipação pessoal e coletiva, que desafia os lugares tradicionalmente destinados às mulheres nas tramas da vida e da educação formal.

A partir desse entendimento, hooks (2013, p. 273) nos diz que a sala de aula é um espaço

[...] onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidade, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossas camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir.

As amarras coloniais permanecem em nossa contemporaneidade por meio da transfiguração do poder hegemônico que oprime os sujeitos subalternizados através do racismo e do epistemicídio, por exemplo, principalmente as mulheres do Sul Global.

Freire (2000) nos ensina que o ser humano só se constitui plenamente como tal por meio das práticas educativas, entendidas como processos contínuos e indissociáveis da vida. A formação, portanto, não se limita a momentos específicos da existência, mas acontece de maneira permanente, sustentada pela relação dialética entre teoria e prática. Essa compreensão rompe com concepções reducionistas da educação como algo restrito a determinadas faixas etárias, modalidades ou ciclos escolares, e propõe uma visão ampliada do aprender, que transborda os limites das instituições formais e escapa ao controle rígido dos sistemas tradicionais de ensino.

Outro aspecto importante de se observar é que dentre as entrevistadas, apenas duas permanecem em relacionamentos com seus companheiros. As demais vivenciaram mudanças em seus vínculos afetivos. As narrativas revelam experiências conjugais atravessadas por separações e término, evidenciando a complexidade das relações afetivas e suas implicações nos percursos de vida dessas mulheres. Os relatos de abuso de álcool por parte dos seus companheiros, aparecia como um dos fatores que contribuíra para o agravamento de violência domésticas.

Esse cenário está inserido em um contexto mais amplo, no qual os homens das camadas populares enfrentam dificuldades em corresponder ao modelo hegemônico de masculinidade patriarcal e burguês, que os posiciona como provedores exclusivos da família. Parafraseando Beauvoir (1980) em sua célebre afirmação, “não se nasce mulher, torna-se”, é possível afirmar também: não se nasce homem, torna-se. O imaginário social que atribui ao homem o papel de provedor e defensor da família mostra-se cada vez mais distante da realidade vivida por muitos.

Diante da impossibilidade de cumprir esse ideal normativo, muitos homens vivenciam sentimento de frustração e fragilidade, que podem se manifestar em comportamentos como o afastamento afetivo, a violência ou o abandono das responsabilidades familiares.

Embora o modelo hegemônico de masculinidade seja uma construção da lógica patriarcal, colonial e burguesa, ele continua sendo amplamente idealizado por diversos grupos sociais. Mesmo entre famílias que, em seu cotidiano, vivenciam arranjos diversos de organização e sobrevivência, esse ideal ainda persiste como referência normativa.

Cabnal (2021) ao ser questionada se as feministas odeiam os homens, propõe uma redefinição crítica do que significa “ser homem” em uma sociedade comprometida com relações mais justas e humanas.

Esclarecemos, então, “Não querem os homens? Pois vejam que sim, mas não os homens construídos com a hegemonia patriarcal, e sim aqueles corpos que questionam sua identidade atribuída de machos, masculinos, varões e homens na lógica patriarcal, que se compadece e se desenraíza dos privilégios com plena consciência, aqueles que choram e sofrem a imposição do patriarcado em seus corpos e se colocam com honestidade frente à vida, de significar sua existência em outras relações harmônicas para a vida” (Cabnal, 2021, p. 27).

Essa crítica à masculinidade hegemônica não apenas amplia o debate sobre gênero e opressão, mas também nos convida a repensar as relações construídas no cotidiano escolar e familiar, abrindo espaço para outras formas de convivência baseadas no respeito, na escuta e na corresponsabilidade.

No interior das dinâmicas familiares, o uso do álcool aparece como uma tática recorrente para silenciar dores profundas. O abuso dessa substância tem empurrado homens e mulheres para realidades marcadas pela precariedade: desemprego, subemprego, solidão e violência doméstica.

Longe de ser um fenômeno isolado, o álcool integra o arsenal da colonialidade, operando como instrumento de desumanização. Suas marcas, enraizadas em processos históricos de opressão, reverberam até os dias atuais, atravessando corpos, relações e territórios com consequências devastadoras.

O depoimento de Marina (2025) ilustra essa realidade:

Quando meus filhos era pequeno eu não podia estudar. Tinha que ir trabalhar, chegar cansada, mexer com janta, lavar roupa e não dá pra estudar, não. E meu marido ia pros botecos beber cachaça. Ele bebia demais, fiquei 12 anos casada com ele. Ele bebia demais. Não tinha responsabilidade, não botava as coisas dentro de casa. Eu falei, gente, pra que que eu quero uma pessoa assim na minha vida? Vai embora! E ele foi.

A fala de Marina evidencia que, mesmo diante da ausência do companheiro e das múltiplas responsabilidades que recaem sobre seus ombros, ela encontra caminhos para seguir adiante. Ainda que a jornada solitária seja árdua e marcada por renúncias, ela constrói estratégias para sustentar a vida, cuidar dos filhos e, sempre que possível, retomar seus próprios projetos. Trata-se de uma força que não deve ser romantizada, mas reconhecida como forma de resistência cotidiana diante de uma estrutura que, historicamente, as marginalizou.

Dados recentes do Censo 2022, divulgados pelo IBGE, revelam uma mudança significativa na configuração das famílias brasileiras: atualmente, 49,1% dos lares são chefiados por mulheres, um aumento expressivo em relação ao Censo de 2010, quando esse número era de 38,7%. Segundo o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), das 75 milhões de unidades domiciliares existentes no país, 38,1 milhões têm

liderança feminina. Esse fenômeno se consolida como uma característica marcante do contexto brasileiro contemporâneo, sobretudo quando analisado em interseção com o marcador social da raça/cor: no terceiro trimestre de 2022, as mulheres negras estavam à frente de 21,5 milhões de lares (56,5%), enquanto as não negras lideravam 16,6 milhões (43,5%).

Esse cenário estatístico ganha contornos mais complexos quando observado a partir das experiências das mulheres da EJA. Muitas delas, como Marina, assumiram precocemente a responsabilidade pelo cuidado de filhos, netos e familiares, postergando seus próprios projetos de vida, como a escolarização. Em seu relato, Marina (2025) conta:

Já tem uns 20 anos que eu comecei a estudar, aqui. Aí eu comecei a estudar aí. Eu peguei e falei, aí, minha filha, teve filho. Para ela trabalhar eu tive que parar, cuidar dos netos, fazer janta todo dia. Aí eu peguei, larguei tudo de novo. Aí eu falei esse ano, o ano passado, falei assim: _ agora eu não vou sair mais, tem que fazer janta, problema! Faz vocês! eu lutei muito para chegar até aqui. Passei ó, comi o pão que o diabo amassou, mas cheguei.

A fala de Marina revela um padrão recorrente entre as entrevistadas: a escolarização, muitas vezes iniciada na idade adulta, é constantemente interrompida por demandas de cuidado que recaem quase exclusivamente sobre as mulheres. Nesse ciclo intergeracional de apoio, são as mães e avós que sustentam os lares e viabilizam a vida cotidiana. Trata-se de uma rede feminina de suporte, marcada por afetos, resistências e renúncias.

Coutrim (2014 p. 1) explica que

[...] estudos brasileiros, latino-americanos e europeus têm evidenciado o papel central dos avós — sobretudo das avós — na criação dos netos, seja em momentos de crise ou não. Esse suporte, segundo a autora, atravessa classes sociais e configura-se como uma co-responsabilidade afetiva e educativa que muitas vezes substitui ou complementa a ausência dos pais.

Mais tarde, após décadas dedicadas ao cuidado dos outros — filhos, netos, companheiros —, essas mulheres, já viúvas, separadas ou aposentadas, encontram a oportunidade de olhar para si mesmas e retomar trajetórias interrompidas. Como aponta Bastos (2011), é nesse momento que elas reencontram na educação um caminho de reconstrução da própria identidade, exercendo, por meio do reingresso na escola, um ato de resistência e afirmação de direitos historicamente negados.

Um outro aspecto particularmente significativo emergente nesta pesquisa refere-se ao movimento de retomada de si: uma reviravolta subjetiva e existencial, marcada pela chegada à escola como símbolo de reconstrução, pertencimento e reinserção no mundo. Esse processo revela que, para muitas mulheres da EJA, a educação é vivida não apenas como acesso ao

conteúdo escolar, mas como experiência profundamente afetiva e política de escuta, reconhecimento e reinscrição no mundo. Em consonância com Freire (2000), compreendemos que a formação humana é permanente, inacabada e atravessada pelas relações sociais e pela construção coletiva de sentidos. Nesse horizonte, a aprendizagem não se reduz à transmissão de saberes formais, mas emerge como um modo de existir com dignidade — sobretudo para sujeitos historicamente subalternizados.

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor á morte e não do amor á vida. A concepção bancária que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de se libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e torná-lo mais humano (Freire, 2019, p. 90-91).

Ao contrário dessa lógica necrófila, as mulheres da EJA vivem a escola como um espaço de afirmação da vida, onde a palavra é restituída, a escuta é reconfigurada e a subjetividade é reconstruída. Quando acessada na vida adulta, especialmente por aquelas marcadas por trajetórias de exclusão, a educação extrapola os contornos da instituição escolar e se reinventa como espaço de reconstrução subjetiva e emancipação social.

Quando perguntadas sobre os espaços e lugares que conheceram por meio da EJA, as entrevistadas relataram com entusiasmo experiências até então inéditas em suas trajetórias. Visitas a museus, teatros, orquestras, universidades e parques de diversão não foram descritas como simples passeios, mas como verdadeiros rituais de passagem, momentos em que se rompe a lógica da exclusão histórica e se inaugura, simbolicamente e concretamente, o direito ao acesso à cidade, à cultura e ao encantamento com o mundo.

Nísia (2025) relembra com alegria:

Nós já foi. Nós já passeou, nós já foi no museu. Muito bom, muito bom o museu. [...] Nós fomos numa orquestra também [...] nós ficava tudo com os olhos brilhando lá [...] Nossa, que lindo!

Podemos perceber que a educação vivenciada na EJA transborda os limites da sala de aula e alcança os espaços públicos e culturais que, historicamente, foram negados às pessoas empobrecidas e racializadas. A vivência dessas experiências reforça o sentido de pertencimento e o reencantamento com o mundo, como propõe Walsh (2009), ao compreender a reexistência como um movimento insurgente de reapropriação de territórios simbólicos e concretos da vida.

Nesse processo, a escola atua como mediadora do acesso a universos antes inacessíveis e torna-se um portal que não apenas alfabetiza, mas restitui àquelas mulheres o direito de ver, sentir e habitar o mundo com dignidade, desejo e presença. É urgente “reconstituir os sentidos da escola para além do desempenho, reconhecendo que escutar é também reconhecer o direito ao saber do outro” (Walsh, 2013, p. 59). Escutar essas mulheres, portanto, é reconhecer sua presença como sujeito epistêmico e político, e sua trajetória como fonte legítima de conhecimento e transformação.

A gente foi no Parque Guanabara, que eu nunca tinha ido. Nó, demais! Foi muito bom! A gente foi no teatro também. Eu nunca tinha ido. Foi um dia de criança mesmo! (Sueli, 2025).

Nunca tinha ido no parque [...] Nó, foi bom demais. Nossa! Maravilhoso. [...] Fui na roda gigante, fui num brinquedo que roda... Só não fui na torre. Nós foi no Teatro Marília também... ver peça de teatro. Fomos na Praça da Liberdade, naqueles palácio que tem lá... no museu... no CCBB. Eu nunca tinha entrado nesses lugares (Elza, 2025).

Esses depoimentos revelam que a participação nos espaços culturais, até então inacessíveis, contribui para o fortalecimento da autoestima e a ampliação da visão de mundo. Entretanto, embora o papel da escola seja central, é necessário ampliar o olhar para outras dimensões estruturais que interferem nos percursos formativos dessas mulheres. Entre elas, destacam-se a ausência de políticas públicas efetivas, a escassez de recursos financeiros e a violação persistente do direito à cidade.

Não se trata de desinteresse por arte ou cultura, mas da impossibilidade concreta de acessar espaços historicamente interditados, seja pela distância, pelos custos, ou pelas exigências da sobrevivência. A precariedade dos serviços públicos, somada à sobrecarga do trabalho doméstico e de cuidado, restringe o tempo, a mobilidade e a disposição dessas mulheres para frequentar ambientes que, embora públicos, continuam sendo inacessíveis. O trecho a seguir ilustra de forma sensível essa realidade vivida:

E teve outros passeio que eles levaram nós também. Foi muito bom e foi a primeira vez que eu fui naquilo tudo lá. Falei: meu Deus, nunca tinha. Nunca tinha entrado nuns lugar daquele. Visto, né, que nem lá na salinha da UFMG. Eu nunca tinha entrado em uma sala daquela e visto o que eu vi, eu vi o... sabe? Aqueles bebezinhos agarradinho no outro eu vi, vi muita coisa que eu nunca, que eu nem sabia que ficava naquela situação dentro de vidro, sabe? Que eles deixa pra fazer pesquisa. Eu não sabia. Nunca tinha visto. E foi a primeira vez que eu fui, e aí eu pensei: tá vendo, existe, existe coisas aí que a gente nem sabe que existia. E enquanto estava em casa... estava perdendo isso tudo (Conceição, 2025).

A fala de Conceição materializa, com sensibilidade, o impacto subjetivo de vivenciar algo até então impensável. Sua surpresa diante do desconhecido não denuncia ignorância, mas escancara as violências cotidianas da negação de acesso. Ao reconhecer que “existem coisas que a gente nem sabia que existia”, ela expressa o efeito profundo de uma ausência forçada — não por desinteresse, mas por exclusão estrutural que atravessa gerações.

Nesse sentido, a efetivação do direito à cidade vai muito além do acesso à escolarização: envolve o direito de circular, usufruir e permanecer nos territórios urbanos de forma digna, segura e participativa. Quando ampliada para além da sala de aula, a experiência educativa transforma-se em uma prática de reexistência, em que o mundo, antes negado, torna-se um campo legítimo de presença, de voz e de construção de outros futuros possíveis.

Ao narrarem, com brilho nos olhos, as visitas a museus, teatros, universidades e parques, essas mulheres revelam que o conhecimento não é apenas um acúmulo de informações, mas uma forma de ver, sentir e habitar o mundo com dignidade. Seus relatos apontam para uma reexistência que transcende o acesso à palavra escrita, ela se concretiza também na ocupação simbólica e concreta da cidade, na reivindicação de espaços historicamente interditados às populações empobrecidas e racializadas

Contudo, para que essa presença nos espaços de cultura e saber se efetive plenamente, é necessário reconhecer os múltiplos obstáculos que ainda atravessam essas trajetórias: a precariedade dos serviços públicos, a ausência de políticas específicas, o racismo estrutural, o machismo e a colonialidade do saber. A reexistência das mulheres da EJA, portanto, não deve ser interpretada como superação individual ou esforço isolado, mas como gesto político coletivo que tensiona estruturas históricas de opressão e inaugura outras possibilidades de vida.

Freire (2019, p. 46) nos lembra que “no momento em que se começa a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo ser mais”. Inspiradas pela pedagogia freiriana, compreendemos que lutar pelo *ser mais* é também reivindicar o direito de sonhar, de pertencer e de transformar o mundo com os próprios pés fincados no chão. E é nesse chão, tecido por memórias, silêncios, resistências e recomeços, que as mulheres da EJA plantam suas palavras e colhem novos sentidos para a vida, afirmando que a educação, para elas, é também território, movimento e esperança.

4.3 Sonhar: um inédito-viável

Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto

Pra que a vida nos dê flor
 Flor e fruto
 (Coração de Estudante, Milton Nascimento e Wagner Tiso).

Todas as mulheres ouvidas nesta pesquisa não se reconhecem no discurso do feminismo — tampouco o nomeiam. No entanto, suas práticas cotidianas de cuidado, estudo, insistência e autonomia configuram formas de viver feministas. São gestos de ruptura com o ciclo da obediência e da submissão. São mulheres que, mesmo sem declarar bandeiras, vivem de modo a libertar as suas filhas, netas e vizinhas, abrindo para elas possibilidades que não tiveram. Esse gesto de sonhar quando tudo parece dizer o contrário é ato radical de esperar.

É a possibilidade concreta de reconstruir a vida a partir de territórios que historicamente foram negados como espaços de existência digna. Essas mulheres não cabem nas molduras do feminismo branco, liberal e acadêmico, e nem precisam caber. Seus gestos cotidianos, forjados entre o cuidado, o trabalho e a luta por reconhecimento, são práticas profundas de reexistência. Escolher estudar, mesmo diante da exaustão, da precariedade e da desautorização simbólica, é afirmar-se como sujeito político. São atos que rompem com a lógica colonial que sempre tentou definir quem pode sonhar, quem pode saber e quem pode ensinar. Ao reocuparem o espaço escolar com seus corpos, suas memórias e seus saberes, essas mulheres anunciam outras epistemologias possíveis, enraizadas na vida e na resistência.

Freire nos ensina que toda educação é, por natureza, um ato de esperança. É nesse horizonte de esperar, de mobilização ativa por um mundo mais justo, que se inscreve o conceito de *inédito-viável*: a possibilidade concreta, ainda não realizada, de transformação da realidade. Sonhar, nesse contexto, não é ilusão, mas ato político e criador. Para as mulheres da EJA, reexistir é justamente isso: realizar, no cotidiano, um sonho coletivo de rompimento com o silenciamento, a invisibilidade e a negação do direito ao saber.

Quando Freire afirma que formulamos assim estruturas de novas possibilidades para construir outras inéditas e viáveis, ele nos convoca a ultrapassar a mera utopia imaginada e a construir, com os pés no chão, as condições para torná-la possível. Isso exige escuta sensível, ação coletiva e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Assim, o *inédito-viável* se torna mais do que um ideal: é uma aposta radical na potência dos sujeitos históricos e na força transformadora da educação como práxis libertadora.

Uma das formas mais persistentes de opressão é a negação ao acesso à educação, sobretudo à educação pública, gratuita e de qualidade social. Ao refletir sobre os obstáculos enfrentados por sujeitos subalternizados no espaço escolar, compreendemos que a escola não é, nem nunca foi, um espaço neutro. Pelo contrário, carrega marcas históricas de exclusão, colonização

e reprodução de desigualdades sociais. As normas, os saberes legitimados e as práticas pedagógicas frequentemente ignoram as experiências e os modos de vida de estudantes oriundos de contextos vulnerabilizados, gerando um sentimento recorrente de não pertencimento. Nesse cenário, permanecer na escola torna-se, muitas vezes, uma batalha diária frente às estruturas que desautorizam suas vivências.

Nesse sentido, Carneiro (2003) nos ajuda a compreender que os altos índices de evasão escolar não são fruto de desinteresse individual, mas expressão de um projeto de exclusão estrutural. Eles revelam o quanto as normas escolares, fundadas em uma lógica branca, masculina e de classe média, frequentemente se chocam com as condições concretas de existência dos sujeitos subalternizados, tornando sua permanência na escola um desafio cotidiano. Freire (2019) também adverte: quando a educação ignora a história, a cultura e as circunstâncias sociais dos educandos, ela deixa de ser instrumento de libertação para se tornar mecanismo de domesticação.

Nos relatos das entrevistadas, a escola aparece como lugar de respiro frente à dor. Elza (2025) conta:

Pra mim foi uma experiência muito boa. Me ajudou no psicológico. Eu vim pra cá muito abalada. A gente vai conversando com todo mundo, fazendo amizade, estudando, focando mais no estudo. Deu pra amenizar.

Ainda que não haja uma elaboração emocional plena, a presença na escola funciona como uma estratégia de sobrevivência subjetiva. É preciso, como alerta bell hooks (2013), construir uma pedagogia que vá além do acolhimento afetuoso: é necessário garantir condições para que os sujeitos nomeiem, compreendam e transformem suas experiências em saber e potência.

Outro aspecto fundamental que emerge das narrativas é a afirmação do direito ao saber. Estar na escola à noite, mesmo cansada, é um ato político. Como relata Sueli (2025):

Eu chego em casa, deixo a janta pronta, tomo banho e desço para a escola, porque agora à noite o tempo é meu. É muito bom. Você aprende todo dia uma coisa nova.

Essa fala revela uma ruptura com a lógica histórica que subordinou mulheres negras e pobres ao tempo do outro: o tempo do trabalho, da família, da sobrevivência. Estudar, nesse contexto, é insurgência. Como diz Carneiro (2003), tornar-se sujeito é romper com a subalternidade e afirmar-se como autora da própria existência.

Aqui, abro um parêntese a partir de minha própria trajetória como professora. Nas primeiras experiências em sala de aula, diante de falas como a de Sueli, percebo hoje que meu

feminismo branco, liberal e hegemônico falhava em reconhecer a grandeza do gesto de estar ali, mesmo após preparar a janta, mesmo depois de um dia exaustivo. Questionava com olhos colonizados aquilo que deveria ser celebrado como resistência. Minha escuta, por vezes, silenciava e diminuía conquistas que, hoje compreendo, são formas de reexistência.

A partir deste processo de escuta e análise das entrevistas, e da reformulação da minha própria estrutura de pensamento feminista, afirmo: a escola e os educadores precisam enxergar, acolher e valorizar os corpos, os tempos e os modos de aprender dessas mulheres. Lugones (2014) nos lembra que mulheres inseridas em contextos de opressão racial, de classe e de gênero constroem modos de existência que escapam à norma dominante. São práticas de astúcia, resistência e reinvenção do mundo.

Espero estar velhinha e saber ler e escrever. Já está bom, não preciso fazer faculdade (Marina, 2025).

Meu sonho é ser professora, estudar, tirar minha carteira e ser professora. Meu sonho é esse. Enquanto eu não aprender, eu não paro (Elza, 2025).

Eu aprendi a escrever! Eu gostaria de ler a Bíblia. Se eu aprender, onde eu chegar e ver livro, eu estou lendo (Nísia, 2025).

Esses testemunhos revelam que sonhar, para essas mulheres, não é luxo nem retórica vazia, é necessidade vital, é instrumento de liberdade. A escola passa a ser território de pertencimento e de visibilidade. A ideia de futuro se ancora no simples e no essencial: saber ler, escrever, conquistar autonomia, ensinar outras pessoas. Sonhar é, para elas, uma forma de existir com dignidade.

Eu tenho 46 anos. Ainda imagino que, daqui pra frente, passa rápido e eu vou aprender (Dandara, 2025).

O sonho, como *inédito-viável*, se manifesta no presente como movimento. É o “esperançar” de que fala Freire, a esperança ativa de quem age, constrói, transforma. Sonhar, nesse contexto, é um gesto radical de transgressão e de amor. Como escreveu Lorde (1988), “cuidar de mim mesma não é autoindulgência. É autopreservação, um ato de luta política”. E aqui, cuidar de si passa por aprender, por se reconhecer como sujeito pensante, por ocupar o espaço que por tanto tempo foi negado.

Por fim, compreendemos os estudos freirianos oferecem fundamentos teóricos e políticos indispensáveis para a construção de uma educação decolonial, dialógica e emancipadora.

A obra de Freire nos convida a romper com a lógica da imposição e da hierarquia, substituindo-a pela escuta, pelo diálogo e pelo compromisso ético com a transformação social.

Nas palavras de Freire (2019, p. 34), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Essa pedagogia do encontro, da escuta e da ação coletiva é, em sua essência, profundamente amorosa. E o amor, como nos lembra hooks (2015), é uma prática de liberdade.

Dessa maneira, encerrar esta seção é, na verdade, afirmar um começo: o início de outras possibilidades, de outros inéditos-viáveis, de novas formas de sonhar e de reexistir, na escola, no mundo, em si.

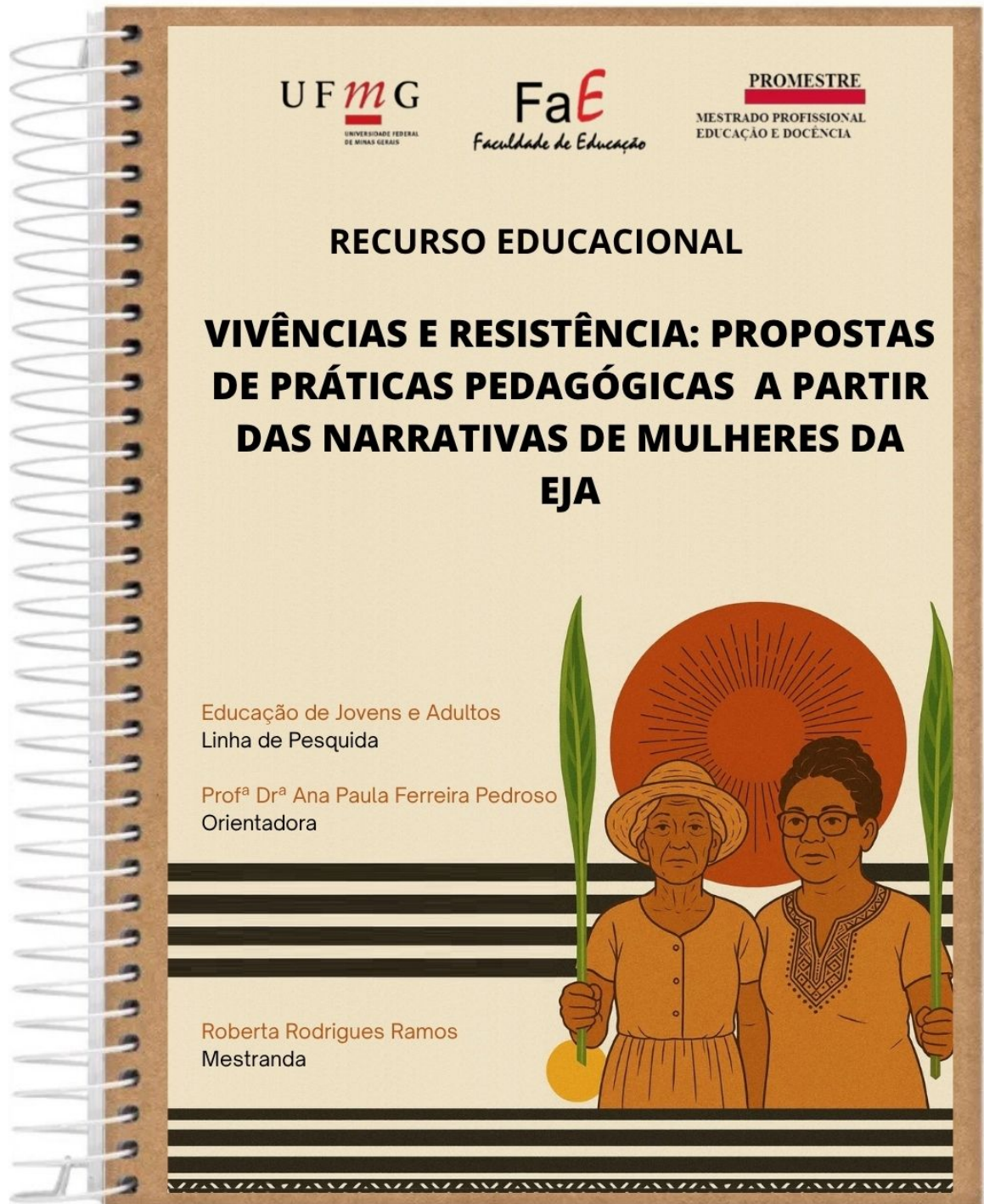
5 RECURSO EDUCATIVO

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), torna-se fundamental a criação de práticas pedagógicas que reconheçam as trajetórias de vida das educandas como fontes legítimas de saberes. A escola, historicamente marcada pela exclusão de saberes populares, femininos e racializados, ainda carrega em suas estruturas práticas que reproduzem a lógica colonial de silenciamento e hierarquização do conhecimento.

Nessa perspectiva, propomos a construção de uma sequência didática que valoriza as vivências e resistências das mulheres da EJA como centrais no processo educativo. Inspirada nas concepções de saberes encarnados (Walsh) e na crítica à colonialidade do saber (Quijano), a proposta pretende estimular a produção de narrativas autobiográficas, fortalecendo a escola como espaço de resistência, afirmação de identidades e produção de subjetividades.

A sequência didática apresentada (Figura 1 e Quadro 2) visa, portanto, ampliar o horizonte de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação crítica, decolonial e emancipatória, que reconheça as mulheres da EJA como sujeitas ativas na construção do conhecimento.

Figura 1 – Recurso educativo



Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 – Recurso educativo: sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIA: propostas de práticas pedagógicas a partir das narrativas de mulheres da EJA	
Público-alvo	Estudantes da EJA.
Duração sugerida	4 encontros (2h/a cada).
Objetivo Geral	Criar um percurso pedagógico que valorize as memórias, afetos e sonhos das educandas e dos educandos como saberes legítimos e motores de reexistência, articulando passado, presente e futuro em uma árvore simbólica construída coletivamente.
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento do vínculo com o espaço escolar; • Aumento da autoestima e do sentimento de pertencimento; • Reconhecimento da oralidade, da memória e do desejo como práticas pedagógicas; • Aproximação da linguagem escrita por meio do afeto, da escuta e da afirmação da autoria das educandas.
ETAPA 1 – Minha História	
Eixo	Memória como saber.
Contextualização	Segundo Paulo Freire, ninguém educa ninguém — as pessoas se educam em comunhão, por meio da partilha da vida. Esta etapa propõe o reconhecimento das vivências das mulheres como saberes encarnados (Walsh), afirmando a memória como base da construção do conhecimento. As raízes simbolizam tudo o que as mantém de pé: histórias, afetos, ancestralidade, lutas e saberes populares.
Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: “O que a vida me ensinou?” • Música de abertura: “<i>Maria Maria</i>” (Milton Nascimento) e Construção (Chico Buarque).
Atividade de escrita	Cada educanda e educando escreve (com apoio ou não) em papéis: <ul style="list-style-type: none"> • “Aprendi com minha avó...”; • “A vida me ensinou que...”; • “Minha maior luta foi...”.
ETAPA 2 – O presente exige presença: ocupar, falar, resistir e reconstruir os sentidos de existir	
Eixo	Identidade e resistência.

Contextualização	Nesta etapa, reconhece-se o direito de estar, existir e pertencer à escola, desafiando o modelo de currículo excludente que por tanto tempo as deixou à margem. Como diz Walsh, é preciso “reconstituir os sentidos da escola para além do desempenho”.
Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: “Quem sou eu hoje?” • Disparadores: “O que me sustenta?”, “O que conquistei com esforço?”. • Música: “<i>Levanta e Anda</i>” (Emicida).
Atividade de escrita	Cada estudante escreve em uma folha: <ul style="list-style-type: none"> • seu nome; • uma palavra que a define hoje; • uma frase de poder (com apoio da/ do docente, se necessário).
ETAPA 3 – Seguimos porque os que vieram antes de nós abriram caminhos	
Eixo	Redes de afeto, cuidado e pertencimento.
Contextualização	Aqui, trabalhamos a ideia de que ninguém resiste sozinha, sozinho. Podemos sugerir que relembre e nomeie as pessoas e relações que ajudaram essas mulheres (homens) a resistir e reexistir. Isso inclui filhas, filhos, mães, amigas, vizinhas, professoras — todos que compõem sua rede de cuidado. Essa dimensão do afeto como força política é defendida por bell hooks, que vê no amor e na solidariedade um motor de transformação.
Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: “Quem caminha comigo?” • Disparadores: “Quem esteve comigo nas horas difíceis?”, “De quem me orgulho?” • Música: “<i>A Mulher do Fim do Mundo</i>” (Elza Soares) e Quem tem um amigo tem tudo (Emicida).
Atividade de escrita/criação	Escrever nomes de pessoas importantes ou qualidades que herdaram dessas pessoas. Podem incluir fotos, desenhos, colagens.
ETAPA 4 – Enquanto busco novos caminhos, honro o que me trouxe até aqui	
Eixo	Sonho como reexistência.
Contextualização	Sonhar é um direito. E para quem viveu uma vida marcada por negações, recuperar o desejo é também um gesto de resistência.

	<p>Nesta etapa, o foco é no futuro possível, nos desejos que ainda moram no coração, mesmo que tenham sido adiados ou negados. Como diz Freire, não há transformação sem anúncio do inédito viável. Como afirma Walsh, a reexistência é criar “outras formas de ser, saber e viver”.</p>
Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: “O que eu sonho para mim?” • Disparadores: “O que ainda quero viver?”, “O que quero aprender?”, “Onde quero chegar?” • Música: “<i>Pequena Memória para um Tempo sem Memória</i>” (Leci Brandão).
Atividade de escrita/criação	<p>Falar e escrever desejos, planos, sonhos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Quero aprender...”; • “Sonho em...”; • “Meu maior desejo é...”.
ENCERRAMENTO – Pelas brechas do silenciamento que minha voz resiste e reivindica escuta	
Eixo	Celebração e visibilidade.
Contextualização	<p>A culminância da atividade é o reconhecimento das histórias, memórias e sonhos como currículo legítimo. A árvore construída é símbolo da coletividade, da escuta e da produção de conhecimento que nasce das margens, e que precisa ocupar o centro. Como afirma Walsh (2019, p. 106): “O currículo plural deve ser tecido com as vozes que a história tentou silenciar”.</p>
Música de apoio	<p><i>Invisível Baiana System</i> (A música “Invisível” fala sobre os corpos marginalizados que circulam pela cidade sem serem vistos — especialmente pessoas negras, periferizadas e empobrecidas. Com uma mistura de crítica social e estética afrofuturista, a letra denuncia a invisibilidade imposta por um sistema que nega dignidade, identidade e pertencimento. Ao mesmo tempo, a música afirma a presença e a força de quem resiste mesmo sendo silenciado. É uma canção sobre existência política, resistência urbana e a luta por visibilidade em uma sociedade marcada pela exclusão).</p>

<p>Atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de leitura dos desejos, planos, sonhos. • Criação de um pequeno livreto ou mural com as produções. • Se possível, exposição aberta à comunidade escolar.
<p>Avaliação Dialógica (final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como me senti contando minha história? • O que aprendi sobre mim? • Quem somos?
<p>ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES PARA O EDUCADOR</p>	
<p>Construindo o currículo a partir das histórias das educandas da EJA</p>	<p>As histórias de vida compartilhadas pelas mulheres da EJA na minha pesquisa revelaram mais do que experiências individuais — elas materializam processos históricos de exclusão, opressão e resistência que atravessam o Brasil. Diante disso, o currículo pode (e deve) ser tecido a partir das memórias e trajetórias dessas mulheres, transformando temas escolares clássicos em saberes contextualizados, vividos e significativos. Essa abordagem valoriza o que Catherine Walsh chama de saberes encarnados e reconhece, com Paulo Freire, que “dizer a sua palavra” é o primeiro passo para transformar o mundo.</p>
<p>Temas que emergiram nas entrevistas e como podem ser abordados pedagogicamente</p>	<p>1. Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho infantil e responsabilidade precoce — <i>“A gente não teve infância, era só trabalho. Eu ajudava em casa desde pequena”</i>. <p>2. Conteúdos possíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • direitos da criança e do adolescente (ECA, Constituição Federal); • história das infâncias brasileiras; • alfabetização com leitura e escrita de relatos de infância. <p>3. Proposta pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura coletiva de trechos do ECA; • produção de autobiografias: “O que eu fazia quando era criança”; • comparação entre infância ideal e infância vivida.

1. Tema:

- Êxodo rural e migração feminina — *“Vimos da roça, meu pai trabalhava com milho e feijão. Depois a gente veio pra cidade”*.

2. Conteúdos possíveis:

- geografia do campo e da cidade;
- migração interna no Brasil;
- história da agricultura familiar.

3. Proposta pedagógica:

- construção de mapas afetivos (De onde vim? Onde estou?);
- linha do tempo da vida da turma;
- redação: “O que eu deixei no campo?” ou “O que encontrei na cidade?”.

1. Tema:

- Trabalho doméstico e gênero — *“Parecia que minha obrigação era só cuidar dos outros”*.

2. Conteúdos possíveis:

- divisão sexual do trabalho;
- história das trabalhadoras domésticas no Brasil;
- direitos das empregadas domésticas.

3. Proposta pedagógica:

- análise da PEC das domésticas;
- roda de conversa: “Quem cuida de quem?”;
- cartazes com frases: “Minha rotina de trabalho invisível”.

1. Tema:

- Cuidado intergeracional (mães e avós como base da família) — *“Tive que parar de estudar para cuidar do neto”*.

2. Conteúdos possíveis:

- estrutura familiar brasileira;
- papéis de cuidado e afeto;
- cidadania e invisibilização do trabalho reprodutivo.

Proposta pedagógica:

- entrevistas com avós da comunidade;
- produção de homenagens: “O que aprendi com minha avó”;
- mural coletivo: “Minha rede de cuidado”.

1. Tema:

- Violência estrutural e exclusão educacional — *“A escola era longe, a gente não tinha nem sapato”*.

2. Conteúdos possíveis:

- direito à educação e políticas públicas;
- constituição Federal de 1988;
- história da EJA e da alfabetização popular.

3. Proposta pedagógica:

- leitura comentada de trechos da Constituição;
- linha do tempo do direito à educação no Brasil;
- produção de textos: “O que significa estudar hoje para mim?”.

1. Tema:

- Reexistência e desejo de aprender: *“Agora é meu tempo. Já criei os filhos, agora é por mim”*.

2. Conteúdos possíveis:

- projeto de vida;
- escrita autobiográfica;
- produção de poemas e cartas.

3. Proposta pedagógica:

- leitura de *Escrevivências* de Conceição Evaristo;

	<ul style="list-style-type: none"> • atividade “Árvore dos sonhos”; • carta para si mesma no futuro: “Querida eu...” “Querido eu...”.
Currículo situado e insurgente	<p>Todos esses temas apontam para a urgência de um currículo insurgente, que nasce das margens e desafia o modelo escolar tradicional, ainda marcado pelo silenciamento dos saberes populares, femininos e racializados. Como afirma Walsh: “o currículo plural deve ser tecido com as vozes que a história tentou silenciar” (2019, p. 106). Ao escutar essas vozes, a escola deixa de ser apenas um lugar de instrução e se torna espaço de pertencimento, dignidade e reescrita de futuros possíveis.</p>

GLOSSÁRIO CONCEITUAL

Agência

Capacidade de ação das mulheres da pesquisa em resistir, decidir, reconfigurar trajetórias e reinventar seus lugares no mundo, mesmo em contextos de opressão.

Colonialidade do Poder

Conceito desenvolvido por Aníbal Quijano que aponta como o colonialismo não terminou com a independência dos países da América Latina. Refere-se à persistência de formas de dominação racial, econômica, epistêmica e de gênero estruturadas durante o período colonial e que continuam a organizar o mundo moderno.

Decolonialidade

Proposta político-epistêmica que busca romper com a lógica eurocêntrica de conhecimento, valorizando saberes e experiências historicamente marginalizados. Está relacionada à crítica da modernidade ocidental e à promoção de alternativas locais, ancestrais e populares de existência e conhecimento.

Epistemicídio

Extermínio ou desvalorização sistemática dos saberes e conhecimentos produzidos por povos colonizados, mulheres negras, indígenas e populações periferizadas.

Epistemologias do Sul

Expressão usada para designar os saberes produzidos por povos e comunidades historicamente silenciados ou deslegitimados pelo Norte Global. Defende o reconhecimento da diversidade epistêmica e a construção de uma ecologia de saberes.

Escrevivência

Termo criado por Conceição Evaristo para designar uma escrita que nasce da experiência vivida, especialmente de mulheres negras. Trata-se de uma escrita comprometida com a memória, a denúncia e a reconstrução de subjetividades silenciadas pela história oficial.

Feminismo Decolonial

Vertente dos feminismos críticos que problematiza a hegemonia do feminismo branco, europeu e liberal. Centra suas análises nas experiências de mulheres racializadas, pobres, indígenas, camponesas e periféricas, evidenciando as múltiplas opressões produzidas pela interseção entre patriarcado, colonialismo e capitalismo.

Interseccionalidade

(Crenshaw, 1989) Ferramenta analítica que reconhece que gênero, raça, classe, idade e outros marcadores sociais atuam de forma interligada na produção de desigualdades.

Patriarcado

Sistema social em que os homens ocupam posições de poder e controle nas estruturas sociais. Na perspectiva decolonial, é analisado em sua articulação com o racismo e o colonialismo.

Patriarcado Colonial

Articulação entre dominação de gênero e dominação colonial. Refere-se a um sistema de poder que impõe uma ordem social baseada na superioridade masculina e branca, marginalizando mulheres racializadas e suas formas de vida e saber.

Reexistência

Mais que resistência: trata-se de criar, afirmar e reinventar a vida em contextos de opressão. É produzir outros mundos possíveis por meio do cotidiano, da escola, da fala e da memória. Conceito que se refere a práticas cotidianas de resistência que não apenas sobrevivem às

opressões, mas constroem modos outros de vida, saber e subjetividade. É uma resposta insurgente à colonialidade, expressa na luta por dignidade e autonomia.

Sulear

Neologismo crítico que significa olhar a partir do Sul Global, ou seja, valorizar as perspectivas de sujeitos e comunidades historicamente oprimidas pela lógica norteeurocêntrica.

Fonte: elaboração própria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões — um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (hooks, 2013, p. 23-24).

Quando iniciei esta pesquisa, emergiram inúmeras perguntas sobre a construção das trajetórias educacionais de mulheres na EJA e sobre como as marcas da colonialidade, do patriarcado e do racismo atravessam suas histórias de vida e resistência.

Ao longo da investigação, por meio da escuta atenta das narrativas das participantes, compreendi que essas mulheres vivenciaram infâncias expropriadas, adolescências interrompidas e juventudes invisibilizadas. Estruturas históricas, racistas, patriarcais e coloniais, negaram-lhes o direito de sonhar e existir plenamente. O trabalho precoce, a responsabilidade doméstica imposta desde cedo e a violência de gênero marcaram suas trajetórias como expressões concretas da colonialidade do poder (Quijano, 2005) e da colonialidade de gênero (Lugones, 2014). Desde pequenas, aprenderam que seus corpos serviam ao trabalho e ao cuidado, não à educação, tampouco à cidadania.

Os relatos sobre longas caminhadas até a escola, a exaustiva conciliação entre trabalho, cuidado e estudo, e a fragilidade dos vínculos escolares evidenciam como a educação formal esteve, muitas vezes, fora de alcance ou foi tratada como privilégio incompatível com a urgência da sobrevivência. Quando houve acesso, ele se deu de forma fragmentada e precária, sempre atravessado por demandas impostas pelas condições de classe, raça e gênero.

Ainda assim, suas histórias são também narrativas de resistência, silenciosa, cotidiana. Ao retornarem à escola na vida adulta, desafiam as lógicas coloniais e patriarcais que buscaram aprisioná-las a papéis de submissão e invisibilidade. O desejo de aprender a ler e escrever, frequentemente traduzido na frase “é meu tempo, minha hora”, ecoa como prática de reexistência e de invenção de outros futuros possíveis, como propõe Catherine Walsh (2009). Cada aula, cada palavra decifrada, cada texto lido representa uma fissura na ordem colonial que lhes tentou negar o direito de ser.

Compreendi, então, que a construção das trajetórias educacionais dessas mulheres não se dá pela busca de respostas prontas, mas pela escuta cuidadosa das perguntas que carregam em suas vidas. Como afirma Krenak (2019), a gente está sempre atravessando alguma fronteira. Essa travessia contínua expressa jornadas que, ao retornarem à escola, rompem fronteiras coloniais e interseccionais, abrindo novos caminhos de existência e resistência.

Foi, de fato, uma travessia. A cada narrativa, a cada fragmento de memória partilhada, consolidava-se a certeza de que a luta pela educação não é apenas individual: é insurgência contra as estruturas que tentaram lhes impor a inexistência. Ao final dessa caminhada, compreendo: ouvir, escrever e partilhar essas histórias é um gesto político de afirmação de vidas historicamente silenciadas. É falar sobre elas, mas com elas. Novas perguntas surgem. Novas travessias se anunciam, exigindo de nós o compromisso ético de seguir escutando, resistindo e construindo mundos nos quais cada mulher possa viver plenamente suas histórias e seus saberes.

No contexto das trajetórias educacionais das mulheres na EJA, torna-se essencial desenvolver uma política cultural e um pensamento oposicional que vá além do reconhecimento ou da inclusão simbólica. É necessária, sobretudo, uma abordagem voltada à transformação das estruturas sócio-históricas que mantêm mulheres pobres, negras e periferizadas em condições de marginalização educacional, racial e de gênero. A perspectiva decolonial feminista adotada neste estudo visa precisamente essa transformação estrutural, desafiando e subvertendo o modelo colonial-patriarcal que ainda atravessa suas vidas e suas formas de resistência.

Falar sobre mulheres. Com as mulheres. Pelas mulheres. Este movimento não é apenas discursivo, é um posicionamento ético, político e epistemológico. Assumir uma escuta atenta às narrativas de mulheres da EJA implica adotar uma postura de pesquisa engajada, compreendida aqui como uma prática investigativa comprometida com os sujeitos e com as realidades que analisa. Longe de qualquer pretensão de neutralidade, essa abordagem reconhece o caráter situado do conhecimento e propõe um diálogo crítico com as estruturas de poder que, historicamente, silenciaram essas vozes. Ao integrar teoria e prática, e ao valorizar saberes produzidos a partir da experiência vivida, a pesquisa engajada se constitui como parte de uma epistemologia de resistência, feminista, decolonial e interseccional, que busca não apenas compreender o mundo, mas também transformá-lo.

Ademais, os objetivos delineados nesta dissertação foram alcançados ao longo do percurso investigativo. Tecemos uma análise das narrativas de mulheres da EJA para revelar os limites do feminismo moderno, europeu, branco e liberal à luz dos feminismos outros, por meio da escuta atenta e da análise crítica de trajetórias marcadas por múltiplas opressões. As experiências relatadas evidenciam que essas vivências não são plenamente contempladas por perspectivas feministas universalizantes, ressaltando a urgência de abordagens decoloniais e interseccionais.

Ao buscarmos compreender como as experiências de opressão e resistência vinculadas ao patriarcado colonial são reveladas nas memórias das estudantes da EJA, a análise

demonstrou que essas mulheres vivenciaram infâncias expropriadas e juventudes interrompidas por responsabilidades domésticas, trabalho precoce e violência de gênero. Tais experiências configuram expressões concretas da colonialidade do poder e de gênero, nos termos de Quijano (2005) e Lugones (2014). Além disso, ao analisar de que forma os elementos de resistência e agência se manifestam nas narrativas dessas mulheres, as entrevistas revelaram que tais formas de resistência vão desde o retorno aos estudos até a reconfiguração cotidiana de suas existências. A decisão de estudar à noite, após longas jornadas de trabalho e cuidado, foi interpretada como um gesto de reexistência, um reposicionamento ético, político e afetivo diante das estruturas que historicamente lhes negaram autonomia. Por fim, ao fazer um exame de como a escola pode ser um instrumento que possibilita que tais narrativas criem possibilidades de subversão ao modelo patriarcal e colonial, as narrativas evidenciaram estratégias que não apenas resistem às opressões, mas também criam modos de ser e estar no mundo. Ao reivindicarem seus próprios tempos, como na afirmação “agora à noite o tempo é meu”, essas mulheres tensionam a lógica histórica da subordinação ao tempo do outro, afirmando, assim, espaços de pertencimento, saber e desejo.

Conclui-se, portanto, que refletir sobre as experiências das mulheres da EJA à luz de uma perspectiva crítica e decolonial exige repensar os próprios fundamentos da educação. Esta pesquisa buscou evidenciar como suas trajetórias são atravessadas por múltiplas formas de opressão, estruturais, epistêmicas e simbólicas que, historicamente, lhes negaram o direito à educação como prática emancipadora.

As narrativas analisadas demonstram que a exclusão escolar não se dá apenas pela ausência de acesso formal, mas também pela presença de uma escola que, muitas vezes, reforça a lógica da subalternização. A evasão, a não permanência e a dificuldade de continuidade nos estudos não são fracassos individuais, mas expressões das desigualdades sociais e da colonialidade do saber.

No entanto, as histórias de vida das mulheres entrevistadas também testemunham resistências. A escola, mesmo atravessada por tensões, aparece como espaço possível de reinvenção, de produção de sentido e de construção de novas formas de existência. O desejo de “ser mais”, como propôs Paulo Freire, atravessa essas trajetórias e reafirma o poder da educação como prática de liberdade.

No mais, ainda que este trabalho não pretenda esgotar o debate, é possível afirmar que a dialogicidade freiriana, ao reconhecer os sujeitos como produtores de saber e protagonistas de suas histórias, oferece um caminho potente para pensar uma educação dialógica e decolonial. Em Freire, o diálogo não é apenas método, mas um gesto político e ético, capaz de romper com

a lógica colonial do silenciamento e da subjugação. Ao reinscrever as vozes das mulheres da EJA no centro da análise, reafirmamos o compromisso com uma educação libertadora, com o reconhecimento das epistemologias subalternizadas e com a construção de futuros em que todas possam, enfim, ser mais.

Outrossim, diante das reflexões construída ao longo desta dissertação, a sequência didática “*VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIA: propostas de práticas pedagógicas a partir das narrativas de mulheres da EJA*”, o recurso educacional decorrente desta pesquisa, emerge como uma proposta pedagógica que concretiza os princípios de um currículo insurgente, situado e sensível às trajetórias das educandas da EJA. Ao valorizar a memória, o afeto, o desejo e a autoria como práticas legítimas de ensino e aprendizagem, essa sequência não apenas escuta vozes historicamente silenciadas, mas também as reposiciona no centro do fazer educativo. A árvore simbólica construída coletivamente ao longo dos encontros representa não apenas raízes e ramos individuais, mas a potência coletiva de mulheres que reexistem cotidianamente e reivindicam, com firmeza, o direito de sonhar, aprender e transformar suas vidas por meio da educação. Assim, reafirma-se o compromisso com uma pedagogia que não separa conteúdo e existência, mas que enraíza o saber na vida concreta de quem habita a escola com coragem, histórias e esperança.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, S. Feminismos em movimento, feminismos em protesta. **Revista Punto Género**, Santiago de Chile, n. 11, p. 73-102, 2019.

ARROYO, M. Prólogo: Reconhecendo as presenças e resistências dos jovens adultos do campo. *In*: SILVA, L. H.; COSTA, V. A. (Org.). **Educação de jovens e adultos do campo: o projeto educação, campo e consciência cidadã**. Barbacena: EdUEMG, 2014.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2 ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 11, p. 89-117, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARKER, C. O movimento como um todo: ondas e crises. **Revista Outubro**, v. 22, p. 5-34, 2014.

BASTOS, L. C. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BEAUVOIR, S. O segundo sexo: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Câmara dos Deputados: Brasília, DF, 6 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 11.494 de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2020a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal no que diz respeito à distribuição do ICMS entre Estados e Municípios, cria o Fundeb e altera Artigo das ADCTs e dá outras providências. Brasília, 2020b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNANPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CABNAL, L. Feminismo comunitário de Iximulew-Guatemala: diálogos com Lorena Cabnal. **Hawò**, v. 2, 2021.

CANDAU, V. M. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. *In*: Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA). **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. ***Informação & Ampl: Sociedade: Estudos***, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014.

COUTRIM, R. M. E. **O papel dos avós na educação dos netos em contexto de social**. 2014. Disponível em: <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2174/O%20Papel%20dos%20>. Acesso em: 05 abr. 2025.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine. **University of Chicago Legal Forum**, v. 8, p. 139-167, 1989.

DRUMMOND, D. R. **A quarta onda do movimento feminista no jornalismo brasileiro e português**: um estudo sobre as coberturas jornalísticas da Folha de S. Paulo e do Público (2013-2018). 2020. 219f. Doutorado (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

- DUQUE, D. *et al.* Disparidades raciais da violência de gênero no Brasil. **Núcleo de Estudos Raciais do Insper**, p. 1-35, s.d.
- ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86, 2003.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante. 2023.
- FREIRE, A. M. A. Inédito viável. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 70-71.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58.
- GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIOVANETTI, M. A. G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONZÁLEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista de Educação e Pesquisa Intercultural**, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2021.

GUIMARÃES, E. M. B. Evolução Histórica do Trabalho da Criança e do Adolescente. **Repositório Institucional**, Fortaleza-Ceara, v. 1, n. 1, p. 1-55, jun. 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HILL-COLLINS, P. **Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 1990.

HOLLANDA, H. B. (Org.). **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

HOOKS, b. **Ain't a woman: black women and feminism**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeções da população: Brasil e unidades da federação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LORDE, A. **A burst of light: and other essays**. Mineola: Ixia Press, 1988.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, M. Colonialidade de gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Tradução Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 51-83

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hom, 2007. p. 127-169.

MARTINS, P. H.; BENZAQUEN, J. F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. 2, n. 11, p. 10-31, 2017.

MATOS, M. "Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global?". **Revista Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, p. 67-92, 2010.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948.

PAIM, A. V. F. A re-existência enquanto ato de currículo no contexto da formação de professores. *In*: MACEDO, R. S. *et al.* **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 61-75.

PALHARES, L. A. O. **A laicidade crítico-mediadora e a Educação de Jovens e Adultos**: uma possibilidade de educação decolonial contra a violência religiosa na EJA. Belo Horizonte 2024.

PINHO, C. W.; SOARES, L.; SILVA, F. A. R. Educação, cultura popular e educação de jovens e adultos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 59, p. 403-416, 2020.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREZ, O. C.; RICOLDI, A. M. A quarta onda feminista no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 1-13, 2023.

PUPO, V. O. **Disposições culturais e analfabetismo no Brasil**: histórias de exclusão educacional. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-140.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, n. 37, p. 4-29, 2002.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classe**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013 [1969].

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed., Porto Alegre, 2013.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Tradução Danielli Jatobá, Danú Gontijo. – 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, B. Lugar de mulher: patriarcado, capitalismo, violência contra a mulher e educação. *In*: XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. **Anais do [...]**. v. 16, n. 1, p. 1-19, 2018.

SILVA, D. L. Educação escolar, gênero e mulher: uma história de desigualdade entre o espaço público e o privado. *In: DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. (Org.). Educação e Igualdade de gênero*. Jundiaí: Paco editorial: 2015. p. 349-366.

SIQUEIRA, A. B. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 2, n. 3, p. 32-43, 2009.

SOARES, L. Cenários e perspectivas da EJA em Minas Gerais e no Brasil. *In: SILVA, Sabino. Caderno de Textos: I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. 100 fls.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip hop. 2009. 205f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TORRES, N. M. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: COSTA, J. B. et al. (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

TORRES, N. M. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas cas y políticas. *Revista Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In: CANDAU, V. M. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones ABYA-YALA, 2005.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Coloniality and decolonial pedagogy: to think of other education. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, n. 83, p. 1-18, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Você decidiu participar, como voluntário, do projeto de pesquisa **TECENDO RESISTÊNCIAS: FEMINISMOS OUTROS NAS VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS DE MULHERES DA EJA EM BELO HORIZONTE – MG**, que visa analisar as narrativas das mulheres da Educação de Jovens e Adultos para revelar os limites do feminismo moderno europeu, branco e liberal, que muitas vezes não contempla as experiências dessas mulheres.

Procedimentos do estudo

Sua participação consistirá em responder às perguntas da entrevista, que seguirá um roteiro semiestruturado e será gravado em áudio pela pesquisadora. Posteriormente, os participantes que quiserem poderão optar por gravar depoimentos em áudio e vídeo. Você poderá fazer perguntas para esclarecer dúvidas e poderá interromper sua participação a qualquer momento, caso deseje. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para os objetivos da pesquisa, com garantia de anonimato e confidencialidade.

Riscos e desconfortos

Considerando os procedimentos metodológicos supracitados, e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016, a referida pesquisa apresenta risco mínimo aos seus participantes, uma vez que os referidos procedimentos e a apresentação dos resultados não identificarão nem serão invasivos à intimidade dos sujeitos.

Entretanto, no intuito de minimizar quaisquer desconfortos aos participantes, o pesquisador se compromete a garantir local reservado para a realização das entrevistas, a estar atento aos sinais verbais e não verbais de incômodo durante a realização da pesquisa, e dar liberdade para que os sujeitos não respondam questões que considerem constrangedoras. Além disso, o pesquisador garantirá acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa, tomando as medidas necessárias para que sejam preservadas as identidades dos sujeitos, durante e após a pesquisa a ser realizada.

Benefícios

Espera-se que, como resultado deste estudo, você possa contribuir para auxiliar no aprimoramento do trabalho dos educadores da Educação de Jovens Adultos e Idosos, sobretudo pela possibilidade de contribuir para que os educadores da EJA incorporem de forma sistemática questões de gênero nos planejamentos pedagógicos.

Custo/Reembolso

Você não terá nenhum gasto com sua participação no estudo, e não receberá pagamento por ele.

Caráter Confidencial dos Registros

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados dos estudos serão sempre apresentados como um retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Para isso, quando da publicação dos resultados, os entrevistados serão identificados por nomes fictícios, que resguardem seu anonimato. Ao término do processo de apresentação, defesa, aprovação dessa pesquisa, o material gravado será arquivado, em meio digital, preservando seu caráter confidencial.

Participação

Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades.

Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades.

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o trabalho, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Nome do(a) pesquisador(a): Roberta Rodrigues Ramos

Endereço: Rua Peçanha, 131 – Bairro Carlos Prates

Belo Horizonte/MG – CEP 30.710-040

Telefone: (031) 99144-3080 – E-mail: robertar@edu.pbh.gov.br

Pesquisador(a) responsável: Ana Paula Ferreira Pedroso

Telefone: (031) 98844-4040 – E-mail: ana.pedroso@uemg.br

Declaração de consentimento

Li, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (Legível em letra de forma)

_____ Belo Horizonte, ___ / ___ / ____.
Assinatura do participante

Obrigado por sua colaboração e por merecer sua confiança.

_____ Belo Horizonte, ___ / ___ / ____.
Roberta Rodrigues Ramos

APÊNDICE B – GUIA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista Semiestruturada para Mulheres Matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Introdução: Agradecemos sua participação nesta entrevista. O objetivo é compreender as barreiras que você enfrentou ao longo da vida em relação à sua educação. Suas respostas são confidenciais e contribuirão para um melhor entendimento e melhoria das políticas educacionais para mulheres. Lembre-se de que você pode optar por não responder a qualquer pergunta que não se sinta confortável em responder.

Objetivo: Analisar as narrativas das mulheres da Educação de Jovens e Adultos para revelar os limites do feminismo moderno europeu, branco e liberal, que muitas vezes não contempla as Experiências dessas mulheres.

Sugestão de Pseudônimo:

- Idade:
- Nível de escolaridade atual:
- Tempo de participação na EJA:
- Você teve acesso à educação formal durante sua infância e adolescência? Se sim, até que nível?
- Se não, quais foram os motivos que a impediram de frequentar a escola?
- Como a falta de acesso à educação formal influenciou sua vida ao longo dos anos?
- Você já sentiu que sua educação foi desvalorizada por ser mulher?
- Como tem sido sua experiência nas turmas de alfabetização da EJA?
- Você sente que recebe apoio de sua família e comunidade para continuar estudando?
- O que a motiva a continuar seus estudos na EJA?
- Como as responsabilidades domésticas e familiares afetam sua rotina de estudos?
- Quais estratégias você utiliza para conciliar suas responsabilidades com os estudos?
- Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência na EJA?
- E sobre sua experiência de ser mulher?
- Quais são suas expectativas e esperanças para o futuro em relação à sua educação?