

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

ANA LUÍSA ZANON ALONSO

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: DIÁLOGOS
DECOLONIAIS**

**BELO HORIZONTE
2023**

ANA LUÍSA ZANON ALONSO

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: DIÁLOGOS
DECOLONIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer

**BELO HORIZONTE
2023**

A454e
T Alonso, Ana Luísa Zanon, 1994-
Educação de pessoas jovens, adultas e idosas [manuscrito] : diálogos
decoloniais / Ana Luísa Zanon Alonso. -- Belo Horizonte, 2023.
167 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer.
Bibliografia: f. 122-128.
Apêndices: f. 129-151.
Anexos: f. 152-167.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Colégio Técnico --
Educação de adultos -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação de adultos
-- Teses. 4. Idosos -- Educação -- Teses. 5. Decolonialidade -- Aspectos
educacionais -- Teses. 6. Aprendizagem de adultos -- Teses. 7. Pós-
colonialismo -- Aspectos educacionais -- Teses.
I. Título. II. Eiterer, Carmem Lúcia. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

ANA LUISA ZANON ALONSO

Realizou-se, no dia 11 de dezembro de 2023, às 08:30 horas, na Sala de Defesas Professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1536ª defesa de dissertação, intitulada *Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: diálogos decoloniais*, apresentada por ANA LUISA ZANON ALONSO, número de registro 2021651953, graduada no curso de CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer - Orientador (UFMG), Prof(a). Paula Cristina Silva (UFVJM), Prof(a). Bárbara Bruna Moreira Ramalho (UFMG).

A banca considera a dissertação aprovada, destaca a relevância da contribuição da pesquisa para o campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos e recomenda a divulgação na forma de artigos científicos e acadêmicos.

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

Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2023.

Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer (Doutora)

Prof(a). Paula Cristina Silva (Doutora)

Prof(a). Bárbara Bruna Moreira Ramalho (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Eiterer, Supervisor(a)**, em 18/12/2023, às 18:12, 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 **Paula Cristina Silva, Usuária Externa**, em 06/01/2024, às 14:37, 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 **Bárbara Bruna Moreira Ramalho, Professora do Magistério Superior**, em 09/01/2024, às 11:25, 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 **2912737** e o código CRC **C0D6B4FC**.

Referência: Processo nº 23072.278121/2023-11

SEI nº 2912737

IN MEMORIAM

só queremos conquistar alguma coisa
e honrar um sobrenome
quando passamos a carregar um morto

ainda que acreditemos
que depois da morte só existe mesmo a morte
esperamos sempre uma voz
de dentro
do fundo
que diga
parabéns minha filha

é o que me faz esticar a gravata no rio
e esperar a metamorfose da minhoca

(Mariana Godoy, 2023)

Ao meu pai, que partiu de forma abrupta no último ano, dedico este trabalho.

Ele entendia o peso das palavras “universidade” e “mestrado”, mas não assimilava bem seus significados. Ainda que tenha me perguntado muitas vezes o que era mesmo essa coisa de fazer mestrado, sou capaz de imaginá-lo revelando uma rara emoção se me assistisse apresentando e concluindo esta pesquisa.

De dentro, do fundo, ouço sua voz: *estou orgulhoso de você, florzinha.*

Daqui, sigo grata pela sua força que pavimentou os meus caminhos.

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

AGRADECIMENTOS

Esta é uma das primeiras seções que eu busco ler quando abro um trabalho acadêmico. Talvez por ser uma das poucas partes em que o/a escritor/a se mostra uma pessoa conectada a outras, a um lugar no mundo, a um território de afetos. Para mim, sempre fez sentido começar uma leitura acadêmica por meio de um reconhecimento sobre as origens da escrita e os contextos que possibilitaram a sua materialidade no mundo. Não há dúvidas de que nenhum trabalho de pesquisa nasce sem uma rede de apoios. Durante a presente pesquisa, atravessamos um isolamento social pandêmico e vivi um luto. A conclusão desse trabalho não seria possível sem a valiosa presença da rede que me acolheu, fortaleceu e nutriu os afetos nos últimos anos.

Começo pela raiz e agradeço profundamente à minha mãe, força bruta e perene, que produz a maior fonte de amor que eu já conheci. Mãe, meus passos são possíveis porque os seus abriram caminhos generosos. Muito obrigada pelo esforço constante de garantir que seus filhos acessassem os lugares que você não pôde.

Aos meus irmãos, Alice e Ian, obrigada pelas mãos dadas e pelo apoio incondicional em cada momento dessa travessia. Este trabalho existe, sobretudo, porque caminhamos lado a lado.

À Millena, cuja presença na vida é um constante lembrete para os sorrisos abertos, agradeço por compartilhar a fé na leveza.

À Débora, amiga-irmã que desde a infância acompanha cada momento vivido, sou muito grata pela força do nosso amor.

À Carmem, pela orientação constante, firme e compreensiva, sou profundamente grata. Aprendo muito com a nossa relação, com a sua sabedoria e o olhar atento e maduro para a pesquisa. Obrigada pela paciência com os meus tempos e pela generosidade a cada encontro. Concluir essa pesquisa com você foi um presente, muito obrigada!

À Bárbara Ramalho, parecerista e avaliadora deste trabalho, agradeço muitíssimo. Nosso primeiro contato aconteceu quando eu ainda era estudante da graduação e vi em você, na época doutoranda, uma grande inspiração. Desde então, nossos caminhos se cruzaram no TEIA e no FIEI, e em cada um desses momentos você foi uma referência de professora e educadora consciente, corajosa e humana. Nos diversos momentos em que me deparei com o

bloqueio da escrita, voltei aos seus textos para reencontrar as palavras que me inspiram. Sou grata pelos nossos reencontros.

À equipe de professoras/es e estudantes do FIEI, meus sinceros agradecimentos. Estar com vocês durante o tempo do mestrado abriu portas e janelas dentro de mim, me encheu de esperanças. É difícil elaborar o quanto sou grata por cada vivência, partilha e aprendizado vivido junto aos povos indígenas pelo direito à educação. A força e o cuidado coletivo de vocês me ajudou a compreender muito sobre a vida, para além da universidade. Serei eternamente grata.

A todas as pessoas com quem trabalhei nos dois anos de atuação no PROEF-2, prévios ao ingresso no mestrado. As/os professoras/es do Centro Pedagógico, os/as colegas em formação e os/as estudantes da EJA: nossas trocas iluminaram a escolha de voltar à universidade para pesquisar com/sobre a EJA. Reconheço a origem desse trabalho na experiência de formação com vocês e sou muito grata por essa oportunidade.

À Camila, amiga querida que conheci no primeiro ano de atuação no PROEF-2, obrigada pela presença, pela escuta, pelas palavras e pelo apoio. Compartilhar com você sobre os processos vividos do PROEF-2 ao mestrado foi valioso.

Às amigas que me foram essenciais para a vivência na pós-graduação: Áquila, Débora, Izabella, Lucas, Meiriele, Roberta, Rosana e Tatiana. O mestrado seria muito mais solitário e difícil se não fosse pelas nossas conversas, desabafos, confidências, encorajamentos, trocas, risadas e apoios. Sinto-me abençoada pelo encontro com vocês nessa trajetória e agradeço muito pela presença de cada um/a.

Às professoras Anna Paula, Maria Cristina e Paula Cristina, que compõem a banca de avaliação, muito obrigada por aceitarem realizar a primeira leitura e as primeiras contribuições com este trabalho.

Por fim, agradeço às forças visíveis e invisíveis que permitem o movimento de seguir.

RESUMO

Esta dissertação se insere no campo de pesquisas sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EJA). O objetivo da pesquisa foi compreender as formas como os saberes (de si e do mundo) construídos por pessoas adultas e idosas ao longo da vida se relacionam com as suas experiências e aprendizagens escolares. O estudo foi desenvolvido no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA), projeto de extensão da UFMG. A metodologia se baseou em uma sequência de oficinas de narrativas escritas e orais desenvolvidas com um grupo de estudantes do último ano do Ensino Médio. Buscamos interpretar os atravessamentos de suas experiências vividas em diálogo com os sentidos e significados que cada sujeito atribui à educação escolar vivenciada ao longo da vida. A fim de estabelecer reflexões contra-hegemônicas, o estudo foi conduzido pelo diálogo com as teorias anticoloniais. Organizamos a análise das narrativas em quatro eixos: 1. Colonialidade, raça, classe e gênero: interseções com a escola; 2. Trabalho e escola; 3. A escola do passado e a herança do “não saber”; 4. Saberes que se encontram na escola. Ao mesmo tempo que a volta à escola constitui um espaço-tempo de retomada de agência, da autoestima e do fortalecimento da consciência de si para os sujeitos da pesquisa, quando fizeram referência ao processo de escolarização na fase adulta ou idosa, revelaram lugares de ausências em si, ou seja, a escola por vezes reitera aquilo que ele/as “não são”, “não sabem” ou “não podem”. Consideramos esse um traço que confirma a concepção de colonialidade da educação escolar, além de alargar este conceito quando refletido especificamente sobre o campo da EJA. Assim, pretendemos contribuir com o reconhecimento de epistemologias diversas nessa modalidade da educação básica, indicando o atravessamento da colonialidade, bem como as suas potências enquanto um lugar de encontro de saberes pluriepistêmicos. Nesse sentido, compreendemos que as maiores contribuições desta pesquisa estão na explicitação do modo como o projeto colonial reverbera e produz desigualdades na sociedade e na educação, bem como na interpretação decolonial sobre os atravessamentos experienciados pelos sujeitos que possuem direito à EJA.

Palavras-chave: Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Colonialidade. Encontro de saberes. Educação decolonial. EJA.

RESUMEN

Esta tesis se inscribe en el campo de la investigación sobre la educación de jóvenes, adultos y ancianos (EJA). El objetivo de la investigación fue comprender las formas en que el conocimiento (de sí mismo y del mundo) construido por adultos y ancianos a lo largo de sus vidas se relaciona con sus experiencias y aprendizajes escolares. El estudio se realizó en el ámbito del Proyecto de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (PROEMJA), un proyecto de extensión de la UFMG. La metodología se basó en una secuencia de talleres narrativos escritos y orales desarrollados con un grupo de alumnos del último año de la enseñanza media. Se buscó interpretar las intersecciones de sus experiencias vividas en diálogo con los sentidos y significados que cada sujeto atribuye a la educación escolar que ha experimentado a lo largo de su vida. Para establecer reflexiones contrahegemónicas, el estudio se realizó en diálogo con teorías anticoloniales. Organizamos el análisis de las narrativas en cuatro ejes: 1. Colonialidad, raza, clase y género: intersecciones con la escuela; 2. Trabajo y escuela; 3. La escuela del pasado y el legado del "no saber"; 4. Conocimientos encontrados en la escuela. Al mismo tiempo que el regreso a la escuela constituye un espacio-tiempo para recuperar la agencia, la autoestima y fortalecer la autoconciencia para los sujetos de la investigación, cuando se refirieron al proceso de escolarización en la edad adulta o en la vejez, revelaron lugares de ausencia en sí mismos, es decir, la escuela a veces reitera lo que "no son", "no saben" o "no pueden". Consideramos que se trata de un rasgo que confirma el concepto de colonialidad en la educación escolar, además de ampliar este concepto cuando se reflexiona sobre él específicamente en el ámbito de la EPJA. Así, pretendemos contribuir al reconocimiento de diversas epistemologías en esta forma de educación básica, indicando el cruce de la colonialidad, así como su potencial como lugar de encuentro de saberes multiepistémicos. En este sentido, entendemos que los mayores aportes de esta investigación radican en la explicación de cómo el proyecto colonial reverbera y produce desigualdades en la sociedad y en la educación, así como en la interpretación decolonial de los cruces experimentados por los sujetos titulares del derecho a la EJA.

Palabras clave: Educación de jóvenes, adultos y ancianos. Colonialidad. Encuentro de saberes. Educación decolonial. EJA.

ABSTRACT

This dissertation is part of the field of research into the education of young, adult and elderly people (EJA). The aim of the research was to understand the ways in which the knowledge (of self and the world) built up by adults and the elderly throughout their lives relates to their school experiences and learning. The study was carried out in the Youth and Adult Secondary Education Project (PROEMJA), an extension project at UFMG. The methodology was based on a sequence of written and oral narrative workshops developed with a group of students in their final year of secondary school. We sought to interpret the intersections of their lived experiences in dialog with the senses and meanings that each subject attributes to school education throughout their lives. In order to establish counter-hegemonic reflections, the study was guided by a dialog with anti-colonial theories. We organized the analysis of the narratives along four axes: 1. Coloniality, race, class and gender: intersections with school; 2. Work and school; 3. The school of the past and the legacy of "not knowing"; 4. Knowledge found at school. At the same time as returning to school constitutes a space-time for regaining agency, self-esteem and strengthening self-awareness for the research subjects, when they referred to the process of schooling in adulthood or old age, they revealed places of absence in themselves, in other words, the school sometimes reiterates what they "are not", "do not know" or "cannot". We consider this to be a trait that confirms the concept of coloniality in school education, as well as broadening this concept when reflected on specifically in the field of YAE. Thus, we intend to contribute to the recognition of diverse epistemologies in this form of basic education, indicating the crossing of coloniality, as well as its potential as a meeting place for multi-epistemic knowledge. In this sense, we understand that the greatest contributions of this research are in explaining how the colonial project reverberates and produces inequalities in society and education, as well as in the decolonial interpretation of the crossings experienced by the subjects who have the right to EJA.

Keywords: Education of young, adult and elderly people. Coloniality. Encounter of knowledges. Decolonial education. EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Atividades previstas no Plano de Trabalho dos bolsistas (2016).....	48
Quadro 2 - Informações gerais sobre os Projetos de Ensino do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.....	50
Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa.....	55
Figura 1 - Objetos reativadores de memórias.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEA - Aprendizagem e Educação de Adultos

CA - Colégio de Aplicação

CEB - Câmara de Educação Básica

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa

COVID-19 - *Coronavirus disease* 2019

CP - Centro Pedagógico

EDA - Educação de Adultos

EDJA - Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens, Adultas/os e Idosas/os

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

EPJA - Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

ERE - Ensino Remoto Emergencial

FaE - Faculdade de Educação

FALE - Faculdade de Letras

FIEI - Formação Intercultural para Educadores Indígenas

FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

Fundep - Fundação de Apoio da UFMG

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Mcp - Matriz colonial de poder

MG - Minas Gerais

MPF - Ministério Público Federal

NAPQ - Núcleo de Assessoramento à Pesquisa

PAJA - Projeto de Alfabetização de Servidores da UFMG

PIFD - Programa de Incentivo à Formação Docente

PEMJA - Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEF-2 - Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 1º Segmento

PROEF-2 - Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento

PROEMJA - Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC - Pontifícia Universidade Católica

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIEX - Sistema de Informação da Extensão

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
A condução da autoria.....	20
CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE A EJA PELAS PERSPECTIVAS ANTICOLONIAIS.....	23
1.1. A matriz colonial de poder e a colonialidade da educação escolar.....	25
1.2. Origens da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil.....	29
1.3. A EJA nos limites da diferença colonial.....	33
1.4. A questão dos conhecimentos e as retomadas epistêmicas.....	39
CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS EM PERCURSOS DE CONTINUIDADE.....	43
2.1. O campo: contextualização dos Projetos de EJA da UFMG.....	46
2.2. O grupo de estudantes.....	53
2.3. As escolhas metodológicas.....	63
CAPÍTULO III - TECENDO DIÁLOGOS DECOLONIAIS.....	67
3.1. As Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si.....	69
3.2. Colonialidade, raça, classe e gênero: interseções com a escola.....	76
3.3. Trabalho e escola.....	99
3.4. A escola do passado e as heranças do “não saber”.....	104
3.5. Saberes que se encontram na escola.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
APÊNDICES.....	129
ANEXOS.....	152

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere no campo de pesquisas sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EJA) e reconhece as potências dessa modalidade como um lugar de encontro de saberes pluriepistêmicos. Neste estudo, analisamos as formas como os saberes (de si e do mundo) construídos ao longo da vida por pessoas adultas e idosas se relacionam com as suas experiências e aprendizagens escolares. Por meio de uma sequência de oficinas¹ de narrativas escritas e orais, desenvolvidas com um grupo de estudantes do último ano do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA) da UFMG², buscamos interpretar os atravessamentos de suas experiências vividas em diálogo com os sentidos e significados que cada um/a atribui à educação escolar vivenciada ao longo da vida.

A questão formulada para guiar o desenvolvimento do trabalho no início da pesquisa foi: como saberes³ da experiência ao longo da vida e da experiência escolar dialogam para compor o reconhecimento dos saberes de si de estudantes adultas/os e idosas/os da EJA? No entanto, no decorrer das trocas em grupo e do desenvolvimento das narrativas do/as⁴ participantes, a pergunta inicial foi revisitada e reformulada, por outros ângulos: como os conhecimentos da experiência de vida que esses estudantes possuem são acolhidos pela escola? Há espaço para o diálogo entre os saberes escolares e os saberes “outros”? De que modos a colonialidade do poder (Aníbal Quijano, 2005, 2007), do saber e do ser circunscreve a experiência de adultas(os) e idosas(os) em escolarização na EJA? Em busca de reflexões contra-hegemônicas, o estudo foi conduzido pelo diálogo com as teorias anticoloniais.

¹ As concepções metodológicas serão abordadas com detalhamentos no Capítulo II. Aqui, chamamos de “oficinas” os três encontros noturnos que ocorreram em sala de aula, apenas com o grupo de 8 pessoas que colaborou com a pesquisa. Em cada encontro lemos e/ou assistimos textos e produções audiovisuais para promover as narrativas orais em grupo. Na sequência, o/as estudantes iniciavam suas narrativas escritas, mobilizadas por uma pergunta ou frase geradora. As narrativas transcritas e escritas constituem a produção de conteúdo analisado neste trabalho.

² Trata-se de uma ação de extensão universitária desenvolvida sob a responsabilidade do Centro Pedagógico (CP) da UFMG, que será contextualizada no Capítulo II.

³ Optamos pela consonância com Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 20), quando diz que “para as epistemologias do Sul, conhecimento e saber devem ser entendidos quase como sinônimos”, apesar das suas sutis diferenças inscritas etimologicamente.

⁴ O grupo é composto por 8 pessoas cisgênero, sendo 7 mulheres e 1 homem. Diante desta composição, optamos por sinalizar a presença da diversidade de gênero na língua quando nos referirmos ao grupo de modo geral. Embora não seja uma escolha muito usual, sinalizamos essa diversidade ao longo do texto como “o/as”, com as adaptações verbais cabíveis, explicitando a singularidade da presença masculina no grupo e a diversidade da presença feminina. Essa opção visa não reproduzir apagamentos linguísticos contra nenhum gênero, como normalmente vemos pelo uso hegemônico do pronome masculino, como se fosse uma categoria supostamente universal, para se referir a grupos que apresentam diversidades de gênero.

Embora esta pesquisa tenha se desenvolvido entre os anos de 2021 e 2023, iniciei o caminho que levou ao mestrado em 2018. Ainda na graduação, passei a atuar como professora de Ciências da Natureza em formação inicial no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento (PROEF-2), sob responsabilidade do Centro Pedagógico (CP)⁵ da UFMG. Minha experiência pessoal nesse Projeto foi marcada por uma forte intencionalidade de atuar com as/os educandas/os da EJA em uma perspectiva contínua de reconhecimento dos seus conhecimentos prévios à chegada na escola, buscando estabelecer diálogos entre os saberes que já possuíam e aqueles que eu, enquanto professora, estava a compartilhar.

Nesse período, ouvi de muitas/os estudantes que eu era uma professora “muito paciente”, como se a minha ação configurasse uma exceção. Diante disso, inquietava-me com esses retornos elogiosos: o que seria, naquele contexto, agir de modo contrário? Por que a ação intencional de reconhecimento dos saberes, formas e tempos de aprendizagens era diretamente associada a uma maior tolerância e complacência, mas não como uma prática comum e elementar à experiência de adultas/os e idosas/os em escolarização?

Assim como ocorreu na trajetória de muitas/os outras/os graduandas/os que participaram do PROEF-2 (Meiriele Cruz, 2020), foi durante a práxis nessa formação docente supervisionada que comecei a elaborar as questões que, mais tarde, desenvolvi no mestrado. Este é um aspecto importante que também caracteriza essa pesquisa: sua origem e continuidade está atrelada à experiência de formação docente viabilizada por um projeto de extensão universitária que possuí, entre seus objetivos, formar licenciandas/os para atuarem e pesquisarem na EJA, garantir a sua oferta ao público interno e externo da Universidade e ser um campo privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas sobre essa modalidade da educação básica (Leôncio Soares, 2016).

Com a volta à Universidade, no início do mestrado, fui selecionada como bolsista no Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) para atuar junto às/aos professoras/es e estudantes de um curso de graduação chamado Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Por esse motivo, em alguns momentos do texto, o lugar da pesquisadora se funde ao lugar de uma docente em processos de formação universitária que continuo sendo enquanto mestranda.

⁵ O Centro Pedagógico é considerado um Colégio de Aplicação (CA), ou seja, uma escola de Educação Básica sediada no campus da UFMG, que possui um corpo docente de professoras/es pesquisadoras/es da Universidade que estão envolvidas/os com o ensino e a formação de professores. Entre as funções de um CA, destacam-se a Pesquisa, Extensão, Experimentação, Campo de Estágio, Desenvolvimento de Currículo. (Para mais informações, acesse: <https://www.cp.ufmg.br/institucional/colégio-de-aplicacao/>)

Atravessar o tempo desta pesquisa atuando em outro campo da formação docente, dessa vez junto às lutas de povos indígenas pela efetivação do direito a uma educação escolar intercultural, específica, diferenciada e multilíngue (Shirley Miranda, 2016), foi fundamental para dimensionar a força dos movimentos sociais pelo direito à educação emancipatória, decolonial, em resgate e valorização dos conhecimentos que foram subalternizados e obliterados pela diferença colonial (Walter Mignolo, 2020a, 2020b). Nesse sentido, a experiência de formação no FIEI também contribuiu para construir novas leituras e compreensões sobre os delineamentos da colonialidade da educação escolar (Bárbara Ramalho; Lúcia H. Alvarez Leite, 2020; 2022) que, como compreendemos, dialogam com as formas como a educação de pessoas jovens, adultas e idosas resiste aos históricos e contínuos processos de marginalização no Brasil.

Nessa trajetória, faço parte do crescente movimento de estudiosas/os e pesquisadoras/os do Sul global que têm olhado para as questões sociais e educacionais por meio do reconhecimento da relação entre a modernidade e a colonialidade. Ou seja, que interpreta a primeira enquanto um projeto político constituído pela segunda, imposta mediante uma matriz colonial de poder (mcp) formulada com a intenção de naturalizar a desumanização e a inferiorização de grupos raciais e de gêneros específicos, das suas culturas e epistemologias, tendo em vista a dominação de seus corpos, subjetividades, conhecimentos, modos de trabalhos e seus territórios. Essas violências se expressam historicamente nas formas como as pessoas que vivem o “lado subalterno da diferença colonial” (Ramón Grosfoguel, 2008, p. 115), são concebidas pela sociedade e nas suas instituições estruturantes, como é o caso da escola.

No entanto, como afirmam Walter Mignolo e Catherine Walsh (2018), a “decolonialidade e o pensamento decolonial se materializaram no exato momento em que a mcp estava sendo implantada (do século XVI ao século XVIII)” (Walter Mignolo; Catherine Walsh, 2018, p. 4, tradução nossa⁶), isto é, desde as primeiras invasões coloniais e tentativas de dominação, os povos feitos “outros” preservam seus saberes e elaboram estratégias de sobrevivência e (re)existência contra a colonialidade. Esses saberes se rearticulam e resistem nas corporeidades, na oralidade, nos processos de aquilombamentos, nos aldeamentos, nos movimentos sociais, nas favelas, nos aglomerados, nas rodas de samba, de rap, de slam, nos

⁶ No original: “[...] decoloniality and decolonial thought materialized at the very moment in which the cmp was being put in place (from the sixteenth to the eighteenth centuries)” (Walter Mignolo; Catherine Walsh, 2018, p. 4).

bailes de funk, nas ocupações de bairros, de escolas, nas gingas, nas giras, enfim, nos encontros das bordas que formam as *frestas contestatórias* (Bárbara Ramalho, 2019, p. 156).

Partindo desse reconhecimento, o nosso foco está localizado principalmente sobre os sujeitos que, de formas resistentes e insurgentes, fazem-se presentes na educação de jovens, adultas/os e idosas/os com seus saberes e fazeres construídos em lugares diversos de suas trajetórias de vida, e que se encontram na escola. Nesta pesquisa compreendemos que a autobiografia e o narrar-se relevam os saberes de si e do mundo dessas pessoas que, em uma matriz colonial de poder, sempre ocuparam e resistiram nos lugares da diferença, de quem é a/o “outra/o” por não ser o que a ficção colonial determinou como verdadeiro, real, normal ou humano civilizado.

A condução da autoria

Por compreender que nenhum pensamento ou conhecimento que é escrito por uma pessoa decorre de um ponto neutro ou absoluto, sobretudo no interior da excludente estrutura acadêmica ocidental, preciso definir uma perspectiva corpo-política e geopolítica do conhecimento (Ramón Grosfoguel, 2008) nesta escrita, a fim de demarcar a condução da autoria. Esta dissertação é fruto de encontros e confluências de saberes e narrativas, mas ela se materializou, ao fim, por meio de uma corporeidade que é situada, assim como a minha subjetividade e os meus pertencimentos de raça, classe, gênero e território.

Nesse sentido, considero pertinente especificar que, ao falar sobre os sujeitos da/na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, não me refiro a “nós”. O lugar que eu ocupo nesse diálogo acadêmico é de uma mulher cisgênero, branca e sudestina brasileira que, pela possibilidade do contínuo acesso à educação formal, da escola ao ensino superior, chegou à pós-graduação em meio a desafios, mas sem intercorrências impeditivas de permanecer e concluir. Começo com esse ponto para reconhecer que, apesar das boas intenções de produzir uma pesquisa de qualidade, e independente dos meus engajamentos teóricos e práticos nos campos de discussão que reconhecem o racismo, a histórica obliteração colonial sobre os conhecimentos locais e as diversas violências que as pessoas feitas “outras” na Educação vivenciam, possuo uma identidade, percepção e lugar no mundo que estão envolvidos e preenchidos pela branquitude brasileira.

Enunciar-se é uma ferramenta essencial para qualquer pessoa e o seu impedimento a determinados grupos foi uma das eficazes estratégias de controle na colonização de povos subalternizados pelo racismo, patriarcado e outras formas de opressão. Nesse sentido, assim como as autorias de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Grada Kilomba⁷ apresentam potencialidades específicas quando refletem sobre as suas realidades coletivas e sociais pela valorização das experiências vividas, das histórias e memórias compartilhadas, das suas produções de conhecimentos e das estratégias de sobrevivência ancestrais, entendo que a escrita de uma pessoa branca sobre as realidades (ou as palavras, os saberes e as subjetividades) de outros grupos raciais, mesmo quando bem fundamentada, apresentará lacunas que só os sujeitos internos a esses grupos poderiam acessar.

A branquitude demarca e possui limites, embora seja constantemente tratada como um elemento oculto e imparcial nas discussões. Por isto, considero importante sua racialização, inclusive na escrita acadêmica, para destituí-la do lugar que a colonialidade ficcionou: uma posição universal e privilegiada de ser, poder, saber e narrar. Nesse sentido, ao desenvolver uma pesquisa que foi construída com a colaboração e as narrativas de si de pessoas adultas e idosas, em sua maioria negras, reconheço que as minhas contribuições analíticas, mesmo quando apresentarem boa qualidade discursiva, serão limitadas pela branquitude. Compreendo que reconhecer essa marca e os seus alcances na autoria de uma produção acadêmica, ao invés de ocultá-la pela norma padrão, é uma opção decolonial.

Também considero primordial ressaltar que esse trabalho foi escrito a partir de um encontro pluriversal de narrativas, de modo que haverão, sim, as parciais de um conhecimento localizado e ancorado nas experiências pessoais de uma pesquisadora, mas temos como interesse compartilhar as fortes e resistentes presenças de reflexões, palavras, saberes, olhares e silêncios produzidos por pessoas diferentes e diversas que, generosamente, aceitaram participar dessa pesquisa.

A seguir, organizamos esta dissertação em três capítulos. No Capítulo I, introduzimos os conceitos que mobilizamos ao longo da pesquisa para um entendimento básico sobre a matriz colonial de poder. Fazemos uma relação entre o histórico da educação de adultos e a colonialidade, a fim de discutir as raízes da marginalização da EJA no contexto brasileiro. Por fim, enfocamos sobre a questão dos conhecimentos na matriz de poder colonial e ações educativas potentes para retomadas epistêmicas enquanto práticas de contestação ao projeto colonial.

⁷ Citamos os nomes das mulheres negras que são autoras de textos que foram apresentados durante o desenvolvimento das oficinas de narrativas autobiográficas desenvolvidas nesta pesquisa.

No Capítulo II exploramos as concepções metodológicas desta pesquisa. Iniciamos com uma contextualização sobre o campo, os Projetos de EJA da UFMG; apresentamos a caracterização do grupo de colaborador/as e, por último, o planejamento inicial das Oficinas Narrativas Orais e Escritas de Si. No Capítulo III desenvolvemos a descrição das oficinas e as análises das narrativas produzidas a partir de quatro eixos: 1. Colonialidade, raça, classe e gênero: interseções com a escola; 2. Trabalho e escola; 3. A escola do passado e as heranças do “não saber”; 4. Saberes que se encontram na escola.

Por fim, nas Considerações finais, retomamos a discussão inicial do trabalho em diálogo com os resultados da pesquisa. Apontamos as confluências entre as narrativas produzidas neste trabalho com aspectos sobre a EJA que já foram bem reiterados em outros trabalhos acadêmicos nas últimas décadas. Consideramos, assim, que a maior contribuição desta pesquisa para o campo da EJA reside no diálogo com as teorias anticoloniais, que oferecem caminhos interpretativos e de práxis bem-vindas ao campo.

CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE A EJA PELAS PERSPECTIVAS ANTICOLONIAIS

O presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro. [...] Como definir e/ou dimensionar o tempo? Ou seja, onde começam e terminam o passado e o presente e onde começa o futuro? (Antônio Bispo dos Santos, 2015, p. 19).

O fragmento de texto que inicia esse capítulo foi formulado por Nêgo Bispo na introdução do livro *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Em uma perspectiva contracolonial, ele buscava compreender as interlocuções entre “a questão sócio racial contemporânea e o início da colonização afro-pindorâmica⁸ no Brasil” (Antônio Bispo dos Santos, 2015, p. 20). O autor começa suas reflexões por meio de perguntas que tensionam a concepção ocidental e linear do tempo em passado, presente e futuro. Afinal, como definir as fronteiras entre o passado e o presente quando acontecimentos indelévels constituem as nossas práticas, relações, formas de viver e concepções de mundo cotidianas? Quando se trata do contexto brasileiro, quão “passado” está o projeto colonial?

Em confluência com Nêgo Bispo, começamos nossas análises por um caminho reflexivo sobre a passagem do tempo e suas marcas na EJA. Tal escolha não é apenas por essa ser uma das categorias transversais e essenciais à modalidade da educação básica que é um direito de todas as pessoas ao longo da vida, em diferentes tempos da juventude à velhice. Deve-se, principalmente, porque os processos educativos e oficiais⁹ dedicados às pessoas jovens e adultas no Brasil surgem no período colonial, com intenções pedagógicas muito bem definidas e que orientaram os caminhos dessa modalidade da educação historicamente, ainda que as ações dedicadas a esses grupos tenham se desenvolvido com as especificidades próprias de cada contexto histórico e sociopolítico do país.

Partimos de uma corrente teórica que identifica no colonialismo a origem de violências contemporâneas pautadas na desumanização de determinados corpos, assim como a fonte para contínuas projeções de subalternidades e opressões ao longo do tempo. Logo, reconhecer o período colonial como inaugurador de determinadas práticas e formas de pensar

⁸ O autor faz referência à expressão tupi-guarani “Pindorama” para se referir à América do Sul. Segundo ele, trata-se de um “exercício de descolonização da linguagem e do pensamento” (Antônio Bispo dos Santos, 2015, p. 20).

⁹ Alinhamo-nos com a concepção apresentada por Bárbara Ramalho e Lúcia H. Alvarez Leite: “a educação, não exatamente a escolar ou institucionalizada – haja visto o anacronismo que constituiria o emprego dos termos para referirmo-nos ao século XVI –, mas a **oficial**, assume, já em sua origem, uma vinculação formal com o projeto colonial no Brasil” (Bárbara Ramalho e Lúcia H. Alvarez Leite, 2020, p. 7, grifo nosso).

que constituem a modernidade exige compreender os seus mecanismos e racionalidades fundantes, a fim de elaborar práticas contestatórias, de desaprendizagens e rupturas com as dinâmicas da colonialidade.

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

Essa instância histórica expressou-se numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas que lhe são hegemônicas e em especial de sua perspectiva de conhecimento: os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa (Mignolo, 1995; Blaut, 1993; Lander, 1997). Porém, notavelmente, não numa mesma linha de continuidade com os europeus, mas em outra categoria naturalmente diferente. Os povos colonizados eram raças **inferiores** e - portanto - **anteriores** aos europeus (Aníbal Quijano, 2005, p. 111, grifo do autor).

Para o sociólogo, a formação desse padrão de poder mundial assegurou que a Europa tivesse “sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Aníbal Quijano, 2005, p. 110). De modo consonante, Fernando Garcés (2007, p. 224), ao indicar como a diferença colonial elaborada por Walter Mignolo se articula à colonialidade do poder, por intermédio do que se conveniu chamar de modernidade, destaca que

em sua prática e em sua racionalização, implica e constrói um novo ordenamento epistêmico e linguístico: a subalternidade de conhecimentos e línguas. Esta aponta para uma classificação e uma hierarquização das comunidades humanas, sob a base da posse ou não da escrita alfabética (Fernando Garcés, 2007, p. 224, tradução nossa)¹⁰.

Uma das importantes formas de garantir o estado de subalternidade dos povos feitos “outros” nas relações coloniais de poder ocorreu por meio do domínio sobre as dimensões epistêmicas e culturais dos colonizados. Com o estabelecimento da diferença colonial,

¹⁰ No original: “En su práctica y en su racionalización, implica y construye un nuevo ordenamiento epistémico y lingüístico: la subalternidad de conocimientos y lenguas. Ésta apunta a una clasificación y jerarquización de las comunidades humanas, sobre la base de la posesión o no de la escritura alfabética” (Fernando Garcés, 2007, p. 224).

formou-se também uma geopolítica do conhecimento (Walter Mignolo, 2020) que, ao conceber apenas os conhecimentos europeus ocidentais como verdadeiros, universais e legítimos, define também que “o conhecimento gerado nas periferias coloniais não tem caráter de conhecimento” (Fernando Garcés, 2007, p. 224, tradução nossa)¹¹.

Neste capítulo construímos as bases teóricas e reflexivas para o posterior diálogo com as narrativas produzidas pelo/as colaborador/as da pesquisa, partindo do reconhecimento de que a colonialidade foi e continua sendo um dos mecanismos de violência e poder que reforçam um (entre-)lugar da escola na experiência desses sujeitos historicamente interditados em seus direitos.

A seguir, abordaremos conceitualmente a matriz colonial de poder (mcp)¹², para então dialogarmos sobre suas implicações na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. A partir do reconhecimento da diferença colonial elaborada por Walter Mignolo (2005, 2020), refletimos sobre o posicionamento limítrofe da EJA na educação brasileira. Nesse sentido, ressaltamos a forma como a EJA ocupa, historicamente, uma posição marginal nas políticas públicas e nos sistemas educacionais brasileiros, o que torna pertinente o diálogo com aquilo que as autoras Bárbara Ramalho e Lúcia H. Alvarez Leite (2020) têm compreendido como colonialidade da educação escolar. A partir deste estudo, esperamos contribuir para alargar a reflexão sobre a potência dessa modalidade enquanto local de pensamentos fronteiriços (Mignolo, 2020) e pluriepistêmicos.

1.1. A matriz colonial de poder e a colonialidade da educação escolar

Em setembro de 2023, um veículo de produção jornalística brasileiro, subsidiário de uma corporação britânica¹³, compartilhou a seguinte manchete no *Instagram*¹⁴: “Banco do Brasil é alvo de inquérito inédito sobre papel na escravidão. MPF¹⁵ pede reparação”. Trata-se

¹¹ No original: “el conocimiento generado en las periferias coloniales no tiene carácter de conocimiento” (Fernando Garcés, 2007, p. 224).

¹² Cunhado por Aníbal Quijano, mobilizamos o termo “matriz colonial de poder” como um sinônimo de “modernidade/colonialidade”, assim como fazem Walter Mignolo e Catherine Walsh (2018): “matriz colonial de poder (mcp, da qual modernidade/colonialidade é uma expressão mais curta)” (Walter Mignolo; Catherine Walsh, 2018, p. 3, tradução nossa). No original: “colonial matrix of power (cmp, of which modernity/ coloniality is a shorter expression)”.

¹³ British Broadcasting Corporation (BBC).

¹⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CxtlcTwNMZr/?hl=pt-br>. A reportagem completa pode ser acessada em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c89w05408pjo>

¹⁵ Ministério Público Federal (MPF).

de uma instituição fundada em 1808, durante o colonialismo brasileiro, que, segundo a matéria, atuou no tráfico de pessoas africanas e em outras medidas que fomentaram a escravidão nesse período. Nas centenas de interações entre as pessoas usuárias da rede social, com comentários favoráveis e desfavoráveis à notícia, encontram-se opiniões como: “Vai mudar em nada o passado”; “Falta do que fazer, temos coisas importantes para discutir na atualidade”; “A escravidão ocorreu há 145 anos atrás. A geração de hoje tem alguma culpa?”; “Meu Deus, daqui a pouco estamos “devolvendo” o Brasil para os índios (*sic*) também”.

É significativo perceber como parte da população reage diante da possibilidade de serem mobilizadas ações de reparação a favor das populações negras e indígenas brasileiras contemporâneas, ações essas articuladas na contramão dos estados de subalternidade impostos a esses grupos sociais historicamente. Também é relevante considerar que o Brasil foi um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão, há apenas 135 anos, e que no nosso país a abolição não ocorreu associada às devidas políticas de reparação e emancipação das pessoas afrodiáspóricas e indígenas na matriz de poder colonial por séculos.

Embora esse exemplo pareça pontual, ele representa um imaginário que se perpetua em outros meios. O mesmo também ocorre no campo da educação, por exemplo, quando se discutem medidas reparadoras e ações afirmativas para o acesso e a permanência dos coletivos que foram historicamente desumanizados e violentados pela colonização. Invariavelmente, diante da pauta sobre a necessidade de construir esses mecanismos de inclusão aos grupos historicamente invisibilizados e alijados de seus direitos à educação, formam-se grupos contestatórios, hegemonicamente brancos e conservadores, que interpretam a ampliação de acesso das “minorias” como uma perda de seus próprios acessos.

Posicionamentos como esses evidenciam o sucesso do sistema-mundo moderno/colonial diante do estabelecimento de monoculturas que legitimam a manutenção da colonialidade do poder, do ser e do saber¹⁶. A concepção que parte da população compartilha ao considerar que, no tempo contemporâneo, vivemos uma realidade dissociada da colonização, como se as desigualdades sociais existentes na contemporaneidade fossem fruto de diferenças naturalmente hierárquicas e transponíveis apenas diante do mérito de um grande esforço, demonstram a forma bem estruturada com que a colonialidade, reforçada por muitas instituições reguladoras do Estado, estabelece-se sobre as subjetividades. Nessa perspectiva, não haveria a necessidade de promover ações afirmativas e de reparação das violências que foram inauguradas na colonização, porque esse período ficou no passado e os problemas de agora são “outros”.

¹⁶ Esses conceitos serão abordados adiante.

Segundo autores latino-americanos considerados decoloniais, como Aníbal Quijano (2005, 2007) e Walter D. Mignolo (2005, 2007, 2020), a ocorrência do final do período colonial (ou colonialismo), a partir do fim do século XVIII, com os processos de independência ou descolonização de territórios nas Américas, não apagou ou encerrou a colonialidade. Esta, constitutiva da modernidade, continua se expressando hegemonicamente ao longo do tempo. Dessa forma, a colonialidade se manifesta enquanto um padrão mundial de poder (Aníbal Quijano, 2005) dos países localizados ao centro do “sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial” (Ramón Grosfoguel, 2005 *apud* Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, 2007, p. 13) sobre aqueles que se localizam nas periferias do mesmo sistema mundial, denominados “outros” pela Europa ocidental moderna/colonial.

Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007) contribuem para a interpretação desse conceito formulado por Aníbal Quijano:

Sua teoria da “colonialidade do poder” busca integrar as múltiplas hierarquias de poder do capitalismo histórico como parte de um mesmo processo histórico-estrutural heterogêneo. No centro da “colonialidade do poder”, está o padrão de poder colonial que constitui a complexidade dos processos de acumulação capitalista articulados em uma **hierarquia racial/étnica global e suas classificações derivativas de superior/inferior, desenvolvimento/subdesenvolvimento, e povos civilizados/bárbaros**. Do mesmo modo, a noção de “colonialidade” vincula o processo de colonização das Américas e a constituição da economia-mundo capitalista como parte de um mesmo processo iniciado no século XVI. A construção da hierarquia racial/étnica global foi simultânea e contemporânea espaço-temporalmente com a constituição de uma divisão internacional do trabalho organizada em relações centro-periferia na escala mundial (Santiago Castro-Gómez; Ramón Grosfoguel, 2007, p. 18-19, tradução e grifo nossos)¹⁷.

É evidente, segundo os autores, que a colonialidade constitutiva da modernidade ultrapassa a dominação de territórios, tornando-se uma matriz de poder pautada na dominação de corpos, mentes e subjetividades (que abrangem as capacidades do poder, do ser e do saber). Em consonância, Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 130, tradução e grifos nossos) sintetiza esse entendimento da seguinte forma:

¹⁷ No original: “Su teoría de la ‘colonialidad del poder’ busca integrar las múltiples jerarquías de poder del capitalismo histórico como parte de un mismo proceso histórico-estructural heterogéneo. Al centro de la ‘colonialidad del poder’ está el patrón de poder colonial que constituye la complejidad de los procesos de acumulación capitalista articulados en una jerarquía racial/étnica global y sus clasificaciones derivativas de superior/inferior, desarrollo/subdesarrollo, y pueblos civilizados/bárbaros. De igual modo, la noción de ‘colonialidad’ vincula el proceso de colonización de las Américas y la constitución de la economía-mundo capitalista como parte de un mismo proceso histórico iniciado en el siglo XVI” (Santiago Castro-Gómez; Ramón Grosfoguel, 2007, p. 18-19).

Se a **colonialidade do poder** se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e a **colonialidade do saber** tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento, a **colonialidade do ser** se refere, então, à experiência vivida da colonização e a seu impacto na linguagem (Nelson Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução e grifo nossos)¹⁸.

As diversidades e diferenças pré-existentes onde hoje se denomina América Latina, transformaram-se em desigualdades a partir do universalismo próprio do projeto moderno-colonial. A imposição das línguas espanhola e portuguesa, do cristianismo e da cultura europeia aos indígenas, africanos e seus descendentes na América constitui algumas das formas com que se inauguram os processos educativos na colônia brasileira.

Bárbara Ramalho e Lúcia H. Alvarez Leite (2020) reconhecem que a educação escolar foi construída no interior dos mecanismos de poder coloniais enraizados na formação do Brasil após a invasão europeia. Conforme as autoras, desde o período colonial, “as práticas educativas se orientaram pela busca da superação da condição de primitivismo em que os sujeitos feitos ‘outros’ estariam encerrados e, conseqüentemente, destinados ao objetivo de transformação à condição civilizada da qual desfrutava o colonizador” (Ramalho e Alvarez Leite, 2020, p. 8).

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

Após a constituição do Brasil República, segundo as autoras, “a educação formal passou a ser sugerida como um dever no qual “sujeitos em estágios primitivos do desenvolvimento” deveriam ser submetidos à promessa de serem transformados em “sujeitos de direitos” (Bárbara Ramalho; Lúcia H. Alvarez Leite, 2020, p. 8). Nesse cenário, conforme argumentam, a escola é compreendida enquanto “único, neutro e universal meio de redenção da sociedade” (Bárbara Ramalho; Lúcia H. Alvarez Leite, 2020, p. 9). Isso explicita a

¹⁸ No original: “Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (Nelson Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

aproximação entre a “educação escolar hegemônica e o projeto colonial” e endossa o que Bárbara Ramalho (2019) nomeia de colonialidade da educação escolar, considerando que o sistema educacional hegemônico se constituiu “e ainda se constitui uma estratégia central na (re)produção do projeto Moderno/colonial de sociedade e, como consequência disso, do sistema-mundo capitalista” (Bárbara Ramalho; Lúcia H. Alvarez Leite, 2020, p. 9).

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

1.2. Origens da Educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil

Fernanda Silva (2013) considera que há muitas questões para se abordar em estudos sobre os processos educativos da EJA no Brasil. Para a pesquisadora, o olhar sobre os percursos da EJA ao longo do tempo é um dos campos em potencial:

Este pode ser o caso dos antecedentes da educação de jovens e adultos observados a partir dos tempos, dos indivíduos, dos saberes, dos materiais utilizados, das ideias e propostas e da formação do educador. **Um pouco de atenção ao passado pode devolver ao presente compreensões e evidências acerca da singularidade da educação de jovens e adultos [...]** (Fernanda Silva, 2013, p. 273, grifo nosso).

A fim de diminuir as lacunas da historicidade da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, Fernanda Silva (2013) produziu uma profícua revisão bibliográfica sobre os processos educativos voltados para esses sujeitos durante os períodos Colonial, Imperial e Republicano do Brasil, com o foco sobre os aspectos qualitativos. Conforme sintetizado pela própria autora,

Delimitamos o contexto histórico a partir do seguinte critério: o lugar do jovem e do adulto em diferentes processos educativos desenvolvidos ao longo da história da escolarização dessa população. Podemos considerar três momentos: O primeiro, **no período pré-republicano - Colônia e Império - onde não houve ações de preocupação com o público jovem e adulto**. Com pouco mais de preciosismo, delimitaríamos até a Lei Saraiva (1881) por se situar neste contexto a construção da imagem do analfabeto, ou seja, uma grande virada social. No segundo - da República **aos anos de 1960 - aparecem as primeiras preocupações com o ser/fazer em EJA**. No terceiro, o qual chamamos de republicano recente - **dos anos 60 aos dias atuais - há grande esforço de reconhecimento da EJA** (Fernanda Silva, 2013, p. 278, grifos nossos).

Considerando a temporalidade dos eventos, é evidente a tardia articulação de maiores esforços para o reconhecimento da EJA em suas especificidades e a garantia da educação ao longo da vida como um direito. No entanto, por estarmos interessadas em discutir as formas como a educação de adultas/os se origina em tempos coloniais, destacamos a análise de que no período pré-republicano, “não houve ações de preocupação com o público jovem e adulto” (Fernanda Silva, 2013, p. 278). Se considerarmos as intencionalidades da educação eurocêntrica que surgiu no Brasil de forma impositiva, a fim de dominar povos indígenas, africanos e seus descendentes, poderíamos interpretar que houve sim uma ação voltada para as pessoas jovens, adultas e idosas: a eficiente desumanização de seus corpos.

Na atual pesquisa, à luz das teorias anticoloniais, consideramos que nesse período histórico houve uma forte intencionalidade no modo como a educação oficial foi constituída para (não) atender as pessoas jovens, adultas e idosas nativas, em diáspora ou nascidas após as violências coloniais cometidas no território denominado brasileiro. Mais do que isto, para que a educação europeia fosse sequer estabelecida como oficial, as culturas, as formas de educar, de dar sentido às experiências e sistematizar conhecimentos praticados pelas populações colonizadas foram rigorosamente subalternizadas e, em muitos casos, exterminadas, conforme demonstra a autora:

Ler. Escrever. Contar. Estes conhecimentos básicos refletem a “doação” dos jesuítas a populações ágrafas, forjando na aquisição da leitura e escrita a transformação dos nativos. O esforço jesuítico em inserir o indígena na doutrina significou encobrir e mesmo substituir a cultura nativa aos limites de um processo “educativo” de sujeição. É possível apostar na resistência, no bloqueio do índio (*sic*) aos avanços imperiosos da cultura do “outro” (Fernanda Silva, 2013, p. 280).

Ainda que a história conhecida sobre os processos educativos oficiais da colônia seja formada por fragmentos, lacunas e muita complexidade, alguns aspectos mencionados por Fernanda Silva (2013) podem auxiliar para interpretar contextos da época e demonstrar

possíveis origens da colonialidade da educação escolar que operam sobre a EJA ao longo do tempo e na atualidade. Em síntese, houve dois tipos de formações educativas voltadas para o público jovem e adulto no colonialismo: a jesuítica e as artes e ofícios, ambas baseadas em fortes intencionalidades políticas para o controle físico, epistemológico e subjetivo dessas pessoas feitas “outras” pelo poder colonial cristão-branco-masculino-cis-europeu.

A época apresenta contornos definidos de dois ambientes de aprendizagem indicados para jovens e adultos com modelos próprios de educação e de regulação externa. A Companhia de Jesus respondia à Igreja Católica, esta por sua vez, ao Rei. Os mestres, ainda que desenvolvessem suas atividades pedagógicas no âmbito do privado, do familiar, estavam ligados às Corporações de Ofícios. Ambas, a Companhia e as Corporações, operavam dentro dos limites das medidas régias, mantenedoras de controle dos compromissos sociais para com a coroa (Fernanda Silva, 2013, p. 284).

Apesar de esses processos terem coincidido temporalmente, eles possuíam especificidades e intenções diferentes. Pautada na centralidade da cultura escrita imposta pela modernidade europeia, a formação jesuítica foi inaugurada com a intenção de doutrinar, converter e cristianizar indígenas adultos/as em uma missão teológica-política (Fernanda Silva, 2013). Esse processo educativo se inicia com o objetivo de dominação e aculturação de pessoas feitas subalternizadas. Mais tarde, os colégios e conventos se tornam lugares para a formação de colonizadores e seus descendentes¹⁹, “jovens distinguidos, potenciais candidatos a jesuítas” (Fernanda Silva, 2013), ou seja, aqueles que do ponto de vista eurocêntrico estão aptos a uma formação acadêmica para a cidadania. Percebe-se a quem se destinava a “educação de qualidade” nesse momento da formação social brasileira.

As oficinas de artes e ofícios, por sua vez,

Exerceram pouca atração no período Colonial aos jovens possuidores de alguma escolha, os não escravos ou os não pobres, por terem sido marcadas pela representação de ocupação menor devido à relação com quem as fazia (se escravo ou homem livre) e não com a natureza das atividades (Fernanda Silva, 2013, p. 283).

As duas formações tinham orientações bem definidas para cada público-alvo. Embora ambas apresentassem aspectos em comum, como a “centralidade do processo no professor especializado e a disciplina rígida” (Fernanda Silva, 2013, p. 283), de modo binário é possível

¹⁹ Conforme Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), “sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos” (Sérgio Haddad; Maria Clara Di Pierro, 2000, p. 108-109).

distingui-las em dois tipos de educação: um voltado para a intelectualidade dos descendentes de europeus, outro para o trabalho físico em fazendas, minas e engenhos para as pessoas subalternizadas pela matriz de poder colonial.

Em 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa da colônia, mas “as ideias e práticas não foram expulsas com os jesuítas” (Fernanda Silva, 2013, p. 281). Mais tarde, instauraram-se as aulas régias, destinadas ao mesmo público-alvo dos colégios e conventos: aqueles que, diferente das pessoas feitas “outras”, poderiam ser considerados cidadãos. A autora destaca um trecho do Alvará de 6 de novembro de 1722, assinado por El Rei, contendo as matrizes de referência para a oferta dos serviços educacionais no período de instituição das aulas régias:

[...] é conforme toda bem razão, que o interesse daqueles particulares que se acharem menos favorecidos haja de ceder ao bem comum, e universal; **sendo igualmente certo que nem todos os indivíduos destes reinos e seus domínios se hão de educar com o destino dos estudos maiores, porque deles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas artes fabris, que ministram o sustento dos povos e constituem os braços e as mãos do corpo político;** [...] bastará a uns, que se contentam nos exercícios de ler, escrever e contar; a outros, que reduzem à precisa instrução da língua latina; de sorte, que somente se fará necessário habilitar-se para a filologia o menor número de outros mancebos [...] (Primitivo Moacyr, 1937, p. 21 *apud* Fernanda Silva, 2013, p. 285, grifo nosso).

Novamente, fica explícito qual é o tipo de “preocupação” reservada a determinadas parcelas de jovens e adultos no período colonial. Por exemplo, ao ser estabelecido que as pessoas negras e indígenas escravizadas e de origens pobres não possuíam direito aos “estudos maiores”, uma vez que “constituem os braços e as mãos do corpo político”, entende-se que nesse sistema político, segundo a lógica do colonizador, as suas existências se resumiam às suas capacidades produtivas e às suas forças de trabalho como se fossem corpos sem mentes, subjetividade e emoções humanas. Na narrativa colonial, a invenção do colonizado enquanto um “outro” primitivo é o que justifica as violências físicas, culturais, epistêmicas e simbólicas direcionadas a ele.

Se saltarmos para o tempo presente, alguns questionamentos são inevitáveis: quais elementos da educação de pessoas jovens, adultas e idosas foram originados no período colonial, sob a intenção e o poder de narrativas colonizadoras? Em que medida esses processos educativos originados há centenas de anos definem aspectos característicos da EJA contemporânea? Como as trajetórias comuns dos sujeitos que possuem direito à EJA nos dias de hoje se aproximam ou se distanciam das trajetórias de jovens e adultos que forçosamente vivenciaram processos educativos nos períodos pré-republicanos? Quais corpos continuam ausentes do direito aos “estudos maiores” no nosso país e, quando presentes, interrogam a

forma tradicional de se educar? Que ações e movimentos anticoloniais na educação ou processos educativos voltados às/aos jovens, adultos/os e idosos/os foram mobilizados pelas lutas e resistências das camadas populares subalternizadas pela colonialidade? Segundo Miguel Arroyo (2003),

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

No âmbito desta pesquisa, concordamos com Geni Núñez (2020, p. 10) quando considera que, para reparar, é preciso nomear. Se reconhecemos que a colonização e suas violências decorrentes constituem uma raiz da EJA, buscamos vislumbrar o outro lado, esse em que Miguel Arroyo (2003) localiza as mobilizações de lutas por emancipação, ou seja, as possíveis contestações à colonialidade da educação, com foco na experiência escolar de jovens, adultos e idosos.

1.3. A EJA nos limites da diferença colonial

Diante desse panorama histórico e estrutural, podemos considerar a EJA enquanto demanda produzida pela colonialidade da educação escolar, ou seja, uma modalidade que se faz necessária por um sistema de exclusões, subalternizações e epistemicídios seculares. Para ilustrar a colonialidade constitutiva da EJA, podemos considerar as intersecções entre as taxas de analfabetismo no Brasil e as desigualdades sociais de raça, classe, gênero, idade e território, por exemplo. Segundo a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) sobre a Educação, realizada em 2022, entre as pessoas com 15 anos de idade ou mais, 9,6 milhões não eram alfabetizadas, o que equivale a 5,6% da população brasileira.

Ressalta-se que, “no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos” (IBGE, 2023). Assim, no mesmo ano, o número de analfabetos com 60 anos ou mais era de 5,2 milhões,

sendo uma taxa de 16,0% dentro desse grupo etário no país. Na relação entre mulheres e homens com 60 anos ou mais, a taxa de mulheres (16,3%) foi superior à dos homens (15,7%). Em relação às regiões do país, os maiores índices de analfabetismo estavam concentrados no Nordeste e Norte.

No entanto, dos resultados obtidos em 2022, a maior discrepância é observada quando se considera o viés da cor/raça: 3,4% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto a porcentagem para pessoas pretas ou pardas foi de 7,4%. Na população mais velha, a partir dos 60 anos de idade, a taxa de analfabetismo de pessoas brancas foi de 9,3% e, entre pessoas pretas ou pardas, 23,3%. O histórico da PNAD Contínua confirma essa constante ao longo do tempo: desde 2016²⁰, primeiro ano de aplicação da Pesquisa, a população analfabeta de pessoas brancas a partir dos 15 anos de idade é significativamente menor do que a população negra, composta por pessoas pretas e pardas.

A alfabetização representa um dos marcadores do início da trajetória na educação escolar e a sua consolidação também é garantida, inclusive, por meio da continuidade de oferta dos estudos e das condições de permanência na educação básica para qualquer pessoa. Como alerta Analise da Silva (2017, p. 27), “sem o início na alfabetização, não há como se pleitear a continuidade”. Consequentemente, a PNAD de 2022 também confirma que, em relação à conclusão do ciclo básico educacional, há uma evidente desigualdade entre pessoas de cor branca e pessoas pretas ou pardas (60,7% e 47,0%, respectivamente). Sobre o número médio de anos de estudo, novamente há uma diferença significativa: 10,8 anos de estudo para as pessoas brancas e 9,1 anos para as pessoas pretas ou pardas.

Esses números nos dão pistas sobre os perfis das/os estudantes jovens, adultos/os e idosos/os que possuem direito à EJA no Brasil contemporâneo. Contudo, mais do que isso, essas porcentagens expõem quais os grupos de pessoas são feitos “outros” da educação escolar nesse país²¹, os que historicamente ocupam as margens do direito à educação. Se há limites nos alcances da escola, quais grupos de pessoas se encontram nas bordas, nas fronteiras do poder, do ser e do saber?

Maria Clara Di Pierro (2008), com uma equipe extensa de colaboradores dos 20 países da América Latina, reuniu notas em um artigo para analisar a situação da educação de jovens e adultos no continente. Seu objetivo foi “recuperar a trajetória recente e traçar uma

²⁰ Em função da pandemia de COVID-19, não foram divulgados dados específicos sobre a Educação anual em 2020 e 2021 (IBGE, 2023). Portanto, consideramos o histórico dos anos 2016, 2017, 2018, 2019 e 2022, conforme a divulgação feita pelo Instituto.

²¹ Faz-se importante destacar que o PNAD Contínua não contempla as especificidades das etnias indígenas brasileiras que, segundo o Censo Demográfico de 2010, possui uma taxa de analfabetismo superior que a população não-indígena, ultrapassando 30% entre as pessoas que viviam em Terras Indígenas (IBGE, 2010).

cartografia da EJA²² na região, analisando as políticas e os programas de governo e da sociedade civil neste início do terceiro milênio” (Maria Clara Di Pierro, 2008, p. 368). Embora a autora faça ressalvas acerca da grande diversidade apresentada entre os países latino-americanos, é possível perceber que alguns aspectos da educação de adultos se manifestam de maneiras próximas ao longo desse extenso território, que possui a colonização (e a colonialidade) em comum como parte constitutiva de sua história.

Ressaltamos que, em sua cartografia, Maria Clara Di Pierro (2008) não considerou em seu argumento a colonialidade enquanto elemento central dessa formação, tampouco aprofundou uma análise interseccional quando mencionou os avanços percebidos para a categoria universal “mulheres”, embora reconheça superficialmente, ao longo do texto, a presença da diversidade étnico-racial entre os sujeitos de direito à EJA. Apesar disso, o artigo apresenta um volume de informações e interpretações relevantes para compreender aspectos da EJA em larga escala dentro dos seguintes eixos que orientaram a pesquisa:

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

Segundo a autora, a EJA do início do terceiro milênio era chamada para cumprir quatro funções sociais primordiais, sendo a primeira delas constituir

um espaço de acolhida dos **migrantes rurais (muitos dos quais de origem indígena** cuja língua materna não é a dominante) que necessitam **reavaliar os conhecimentos e modos de vida, redefinir sua identidade sociocultural, aprender comportamentos e adquirir os códigos culturais para inserir-se na sociedade urbana letrada**, transpondo os preconceitos que lhes restringem a fruição dos direitos que os marginalizam no acesso ao mercado de trabalho e às instituições sociais e políticas (Maria Clara Di Pierro, 2008, p. 370, grifos nossos).

As partes destacadas na citação acima poderiam igualmente descrever os violentos e compulsórios “processos educativos” do período colonial, por ação dos jesuítas, que buscavam civilizar indígenas para salvá-los do estado “natural” de barbárie. Esses processos se manifestaram mediante o epistemicídio, a imposição de conhecimentos europeus e a aculturação dos povos originários americanos por meio da catequização e da alfabetização

²² Em seu texto, a pesquisadora optou pela sigla EPJA para se referir à Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Esta sigla é utilizada em larga escala nos países latino-americanos, mas também podem ser encontrados os nomes Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), Educação de Adultos (EDA) e Educação de Jovens e Adultos (EDJA ou EJA, como é mais comum no Brasil), conforme apresentado por Lidia Rodriguez (2009, p. 327). No entanto, optamos por usar a sigla EJA, que já estava sendo utilizada no trabalho, para manter uma coesão.

compulsória em línguas europeias. Trata-se da colonialidade nos âmbitos do poder, do ser e do saber, como descrito por Nelson Maldonado-Torres anteriormente. Ao nos depararmos com uma das quatro funções sociais destacadas por Maria Clara Di Pierro (2008), é perceptível como a EJA possui uma herança estreitamente relacionada com a colonização, especialmente considerando que “a categoria que melhor define os sujeitos da EJA [...] é a da exclusão” (Di Pierro, 2008, p. 373). Segundo a autora, nos países latino-americanos,

o mapeamento dos participantes da EPJA nos diferentes países da região delinea um sujeito social prioritário relativamente homogêneo, constituído pelos setores populares empobrecidos que habitam assentamentos urbanos precários e sobrevivem de trabalhos pouco qualificados da economia informal (Maria Clara Di Pierro, 2008, p. 374).

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

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

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

De modo conflituoso, a escola pode ser compreendida tanto como o agente de exclusão das pessoas que possuem direito à educação escolar, quanto como um lugar o qual esses sujeitos lutam para acessar, por intermédio da EJA, em busca da efetivação de seus direitos básicos. Sobre isso, Bárbara Ramalho e Lúcia H. Alvarez Leite (2020) afirmam

não há dúvidas quanto à relevância e à legitimidade das lutas dos sujeitos feitos “outros” pelo acesso à escola. Ocupar o espaço do qual foram historicamente

alijados é, certamente, um importante passo no que diz respeito à afirmação de suas existências e, claro, constitui-se uma estratégia para atingir maior dignidade em uma sociedade que é escolocêntrica (Bárbara Ramalho; Lúcia H. Alvarez Leite, 2020, p. 10).

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

a questão aqui é **colocar a diferença colonial no centro do processo de produção do conhecimento** (Mignolo, 2000). A “outredade epistêmica” de que falamos não deve ser entendida como uma exterioridade absoluta que irrompe, mas sim como aquela que se situa na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento intersticiais, “híbridas”, mas não no sentido tradicional de sincretismo ou “mestizaje”, [...] mas no sentido de **“cumplicidade subversiva” com o sistema** (Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, 2007, p. 20, tradução e grifo nossos)²³.

De fato, esse movimento de cumplicidade subversiva tem garantido muitos dos avanços nas pautas e políticas públicas de EJA do contexto brasileiro, exigidos e fortalecidos ao longo da história mediante a educação popular, por forças coletivas de resistência e reivindicações dos movimentos sociais e organizações civis. Como Carolina Rosa e Gilberto Silva (2019) destacam,

a educação de jovens e adultos na América Latina esteve e está intimamente relacionada com as lutas por libertação social, política e econômica; caracterizando-se como um movimento híbrido entre a colonialidade e a de(s)colonialidade. Como vimos, as políticas públicas de EJA estão, ao mesmo tempo, inseridas na dinâmica dos movimentos globais, do capital, do contexto sócio histórico da região, da conquista de Direitos Humanos, do trabalho e das novas formas de convivência social e comunitária. Esse hibridismo é compreendido como um entrelaçamento, uma justaposição de tensões entre medidas conservadoras e libertadoras na construção das políticas (Carolina Rosa; Gilberto Silva, 2019, p. 236).

No entanto, a conquista de alguns avanços não garante a sua plena efetividade e permanência. Alguns (dos muitos) desafios ainda presentes na EJA, a nosso ver, que têm origens na colonialidade do poder e na diferença colonial, são: o paradigma compensatório

²³ No original: “El punto aquí es poner la diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de conocimientos (Mignolo, 2000). La ‘otredad epistémica’ de la que hablamos no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno. Son formas de conocimiento intersticiais, ‘híbridas’, pero no en el sentido tradicional de sincretismo o ‘mestizaje’, [...] sino en el sentido de ‘cumplicidad subversiva’ con el sistema” (Santiago Castro-Gómez; Ramón Grosfoguel, 2007, p. 20).

com a oferta de cursos de aceleração e de recuperação do “atraso escolar”, em oposição à perspectiva da Educação ao Longo da Vida enquanto direito; a formação insuficiente ou inadequada de professores e educadores para o trabalho docente com a população-alvo específica da EJA; a ausência de currículos específicos para a modalidade e a falta de diálogo ou o não reconhecimento das culturas e conhecimentos “outros” que os sujeitos levam em si para o contexto escolar.

Jaqueline Silva, José Carlos Souza e Carlos Barbosa (2021) demonstram como os desafios ainda presentes na EJA são antigos e, neste momento, pós-pandemia, mais agravados. Nessa pesquisa documental, desenvolvem uma reflexão crítica sobre os avanços (e os retrocessos) alcançados 20 anos após a publicação do Parecer CNE/CEB n. 11/2000, considerado um marco histórico no reconhecimento das especificidades dessa modalidade educativa e o único documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no país.

Os autores analisam as ações e políticas públicas dos governos nas últimas duas décadas. Elas se fazem por meio da presença ou da ausência do reconhecimento da EJA enquanto modalidade educacional que demanda ações públicas e coletivas pela garantia de reparação histórica a uma parcela da sociedade que, em algum momento, possuiu seu direito à escolarização interdito. Em suas palavras:

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

Embora se façam ressalvas a todos os governos desde a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000, os autores ressaltam a rápida precarização e desemparelhamento das políticas públicas que ocorreram a partir do governo de Michel Temer (2016-2018), sendo continuadas de forma mais impactante por meio do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Citam-se a redução de investimentos na modalidade e o encerramento de programas destinados a seu público-alvo, como o ProJovem Urbano, o Pronera e o Brasil Alfabetizado (Jaqueline Silva, José Carlos Souza e Carlos Barbosa, 2021). No mesmo sentido de desconstrução política de avanços conquistados ao longo dos últimos anos, o último governo, de 2019 a 2022, também foi responsável pela extinção da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e da Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Ambas foram recriadas a partir de 2023, com o atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Considerando que a maior parte da população que possui direito à EJA no país é composta por pessoas negras e pobres, as recentes medidas de retrocessos e precarização política da EJA demonstram a forma como a colonialidade, associada ao neoliberalismo capitalista, continua a operar no presente. Ela mantém os sujeitos feitos “outros” em posições de subalternidade e submetidos a apagamentos típicos da experiência dos que vivem na diferença colonial, ou seja, assegura que as desigualdades enfrentadas por eles permaneçam e sejam naturalizadas subjetivamente.

1.4. A questão dos conhecimentos e as retomadas epistêmicas

Entre as pessoas adultas e idosas em escolarização, há uma narrativa de si que se expressa comumente ao longo dos seus processos escolares: “eu não sei de nada”, ou: “eu não sabia de nada até chegar aqui”. Nos anos em que atuei como professora em formação inicial na EJA, e também durante o desenvolvimento dessa pesquisa, essa frase (ou versões dela) foi reincidentemente elaborada por estudantes adulta/os e idosa/os, para se referirem aos seus pretensos estados de insuficiência de conhecimentos até o momento em que puderam regressar à escola.

Como discutimos ao longo deste capítulo, o lócus de enunciação de uma pessoa na matriz de poder colonial é considerado um parâmetro para legitimar ou deslegitimar suas produções de conhecimentos. Desse modo, como veremos nos relatos do/as participantes da pesquisa, ser uma pessoa adulta ou idosa que viveu a maior parte da vida na condição de analfabeta, ou que, mesmo alfabetizada, só teve condições de retomar e concluir a educação básica nessa etapa da vida, implica em viver uma experiência de ausências, pautadas na inferiorização das suas produções de saberes e fazeres externas à educação escolar/institucional.

No imaginário moderno/colonial, a intelectualidade pressupõe uma relação inviolável com a educação básica (escolarização) e a educação superior, como se apenas nesses espaços fosse possível desenvolver e produzir conhecimentos. No entanto, mesmo para quem acessa esses espaços em tempos ditos regulares, há entraves bem definidos sobre quais estudantes podem ocupar o lugar de produção e protagonismo intelectual e quais são os “outros”, que

devem absorver as epistemologias dominantes e conceder suas experiências de vida para a análise de autoria branca, ocidental, moderna/colonial. Nesse sentido, embora pessoas negras, indígenas e quilombolas não compartilhem de trajetórias de amplo acesso ao ensino superior na história do país, as suas histórias, culturas e produções epistêmicas ingressaram na academia há séculos na condição de objetos de estudo. Segundo Miguel Arroyo (2014) a negação do lugar de conhecimento está ligada à negação de lugares de existência:

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

Para Walter Mignolo (2020), a formação de outras lógicas é possível diante dos conflitos experienciados pelos sujeitos que vivem nas fronteiras da diferença colonial. Nas palavras do autor,

outra lógica (ou pensamento de fronteira, desde a perspectiva de subalternidade) vai com uma geopolítica do conhecimento que regionalize o legado europeu fundamental, localizando o pensamento na diferença colonial e criando as condições para a diversalidade como projeto universal (Walter Mignolo, 2020, p. 219).

Criar condições para a “diversalidade como projeto universal” por meio do reconhecimento de outras lógicas seria, em síntese, decolonizar. Isso exige compreender o conhecimento eurocêntrico, naturalizado como hegemônico e universal pela constituição da modernidade/colonialidade, enquanto um saber regional, construído em meio à diversidade de conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, estabelecemos condições de coexistência entre os saberes contra uma hierarquia de poderes. Esse reposicionamento se aproxima da ideia da interculturalidade crítica defendida por Catherine Walsh (2007):

Mais do que a simples ideia de inter-relação [...], a interculturalidade indica e significa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e uma sociedade outra; outro modo de pensamento relacionado com e contra a modernidade/colonialidade, e outro paradigma que é pensado através da práxis política (Catherine Walsh, 2007, p. 57)²⁴.

²⁴ No original: “Más que la idea simple de interrelación [...], la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política” (Catherine Walsh, 2007, p. 47).

A interculturalidade apresentada por Catherine Walsh (2007, p. 47), enquanto fruto do movimento indígena equatoriano, “é, por si mesma, ‘outra’”. Sendo assim, trata-se de uma configuração conceitual que não provém de uma instituição acadêmica, mas de um movimento étnico-social que “reflete um pensamento que não se baseia em heranças coloniais eurocêntricas ou perspectivas de modernidade [...] e não se origina nos centros geopolíticos de produção de conhecimento acadêmico, ou seja, o Norte global” (Catherine Walsh, 2007, p. 47-48, tradução nossa)²⁵. Dessa forma, Catherine Walsh (2007, p. 51, tradução nossa)²⁶ indica que a interculturalidade crítica parte da diferença colonial, mas age para “transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado”.

Para promover fendas nessa estrutura que se move historicamente a favor da geopolítica do conhecimento, a interculturalidade crítica se faz um caminho potente na medida em que “afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade” (Vera Candau, 2020, p. 681). Outrossim, acrescentamos, a interculturalidade crítica pode desvelar as maneiras pelas quais a colonialidade se mantém presente no cotidiano de todos e na educação escolar, especialmente na EJA.

A partir do reconhecimento positivo das diferentes identidades e de suas diversas produções de conhecimentos dentro e fora da escola, delinea-se um caminho decolonial possível para a EJA, localizada na diferença colonial. Conforme veremos nas narrativas produzidas pelo/as participantes desta pesquisa, os grupos sociais considerados “outros” demonstram suas potências nas suas diferentes formas de resistir. Ciente da potente insurgência que se origina no lugar geopolítico da diferença colonial, Walter Mignolo (2007) nos lembra que “a força e a energia do pensamento decolonial sempre esteve “lá”, na exterioridade, no que foi negado pelo pensamento imperial/colonial²⁷”.

Por fim, consideramos importante que uma pesquisa fundamentada nas teorias de contestação à colonialidade ultrapasse a percepção dos limites impostos por esse dispositivo de poder, e aproxime o diálogo acadêmico de pensamentos alternativos e ações coletivas concretas que anunciam experiências de fissuras à colonialidade do poder, do saber, do ser, do

²⁵ No original: “refleja un pensamiento que no se basa en los legados coloniales eurocéntricos ni en las perspectivas de la modernidad y [...] no se origina en los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico, es decir, del norte global” (Catherine Walsh, 2007, p. 47-48).

²⁶ No original: “transgredir las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado” (Catherine Walsh, 2007, p. 51).

²⁷ No original: “la fuerza y la energía del pensamiento decolonial estuvo siempre “ahí”, en la exterioridad, en lo negado por el pensamiento imperial/colonial” (Walter Mignolo, 2007, p. 44).

gênero e da natureza, também no campo da educação. Por esse motivo, ressaltamos experiências que, no contexto dessa pesquisa, interpretamos como ações de retomadas epistêmicas por se estabelecerem a partir de referenciais “outros”, mediante a descentralização da ciência moderna/ocidental como o saber universal. Alguns exemplos nesse sentido são a educação escolar indígena em que, em muitas escolas, “educadores são lideranças locais, selecionadas pela própria comunidade; os currículos dialogam com a cultura e o território da aldeia. E a organização do calendário tem em perspectiva os tempos de vida e, portanto, as manifestações culturais da comunidade” (Bárbara Ramalho, 2019, p. 195); a educação escolar quilombola e do campo; e o exemplo específico da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, situada em Salvador (Bahia) e voltada para a educação infantil, elaborada por duas mulheres negras brasileiras que buscavam construir uma escola que

desenvolvesse o amor próprio e a valorização da sua ancestralidade, uma escola que compreendesse que as primeiras civilizações existentes no mundo são africanas e que, portanto, não faz sentido imaginarmos que a história do povo negro no mundo começa com o processo diaspórico que culmina na escravidão e na marginalização da negritude em diversos países, mas que nós não podemos parar por aí e que precisamos “reconstruir nosso impérios” (Escola Maria Felipa, on-line)²⁸.

Nesse aspecto, com essa discussão e os resultados do campo da pesquisa que serão apresentados a seguir, pretendemos que este trabalho sirva ao propósito de vislumbrar caminhos “outros” à EJA. Consideramos urgente o fortalecimento dessa modalidade enquanto um lugar de reconhecimento positivo dos conhecimentos produzidos na exterioridade da educação escolar, que, quando em contato com os limites fronteiriços da escola, possam ser assimilados, reconhecidos e valorizados por esse espaço de formação em suas potências, em uma perspectiva emancipatória.

²⁸ Disponível em: <https://escolamariafelipa.com.br/quem-somos/>, acesso em novembro de 2023.

CAPÍTULO II – CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS EM PERCURSOS DE CONTINUIDADE

Nesta pesquisa, o processo de aproximação com o campo e os sujeitos foi, na verdade, uma afetiva retomada de contatos. Conforme apresentado anteriormente, esse mestrado foi desenvolvido como uma (con)sequência da formação docente no PROEF-2²⁹, onde atuei como professora, na graduação, por dois anos³⁰. Em 2021, voltei à Universidade em que me licenciei no campo da Educação para, em posição de pesquisadora, olhar para as experiências de estudantes em uma ação extensionista de EJA, na qual também me formei educadora. Nesse sentido, considero que a minha vivência como egressa desse Programa³¹ também constitui as perspectivas e olhares que apresentarei a seguir, na caracterização do campo da pesquisa e do grupo de colaborador/as.

Por estar inserida na cultura hegemônica da universidade ocidental, ainda que também estivesse questionando-a, em muitos momentos senti um conflito sobre ocupar o lugar simultâneo de pesquisadora e de pessoa que possuía um vínculo anterior e afetivo com o lugar e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso porque, além do retorno à EJA do Centro Pedagógico da UFMG, escolhi convidar para participar desse trabalho um grupo de estudantes que eram das turmas nas quais eu lecionei em 2019³². Essa escolha foi movida por dois motivos, os quais listamos a seguir.

Em primeiro lugar, porque já antecipávamos que com o curto tempo do mestrado e pela necessidade de negociar dias e turnos letivos para o desenvolvimento das oficinas³³, compreendemos que não teríamos o tempo necessário para construir um ambiente confortável, em que estudantes se sentissem confiantes para compartilhar sobre suas relações com a escola, suas histórias de vida e saberes com uma pesquisadora desconhecida. Assim, para que as oficinas fossem relevantes para todas as pessoas e que as/os estudantes pudessem acessar lugares significativos em suas narrativas, seria importante termos algum tipo de

²⁹ Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º segmento (PROEF-2).

³⁰ Durante os anos letivos de 2018 e 2019.

³¹ Faço menção ao Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG que contempla os projetos extensionistas de educação para jovens, adultos e idosos do ensino fundamental (1º e 2º segmentos) ao ensino médio - PROEF-1, PROEF-2 e PROEMJA, respectivamente.

³² Nos dois anos de atuação no PROEF-2, fui professora (em formação inicial) nas turmas concluintes do Ensino Fundamental, ou seja, as que estavam prestes a se formarem nesse nível da educação básica. Assim, em 2022, quando regressaria à escola para desenvolver o campo da pesquisa, as/os formandas/os de 2019 que continuaram a escolarização no CP da UFMG estariam no 3º ano do Ensino Médio (PROEMJA).

³³ Refiro-me à negociação de datas com as pessoas responsáveis pelo calendário letivo da turma que participaria da pesquisa, ou seja, a coordenadora da equipe e os professores/licenciandos em formação inicial.

relação já estabelecida, uma vez que o tempo de contato com a turma para o desenvolvimento das oficinas era previamente limitado.

Em segundo lugar, porque pretendíamos provocar reflexões e diálogos sobre o encontro de saberes entre a experiência vivida pelas/os estudantes antes e após a volta à educação básica. Nesse sentido, consideramos que seria pertinente convidar estudantes que estivessem finalizando o percurso escolar, tendo supostamente vivido mais tempo de escola na modalidade da EJA. Após uma análise inicial, constatamos que as turmas formandas do PROEMJA em 2022 possuíam 8 estudantes que estudaram no PROEF-2, nas salas em que lecionei em 2019. Então, consideramos que esses seriam os sujeitos ideais para colaborar com a pesquisa porque atendiam os dois critérios iniciais: eram as pessoas com mais tempo de EJA no CP naquele momento e constituíam um grupo com o qual eu já havia estabelecido algum nível de conhecimento, proximidade e um bom relacionamento.

Durante a minha atuação no PROEF-2, construímos uma relação recíproca de afetos. Nos dois anos seguintes, em 2020 e 2021, esse/as estudantes vivenciaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) devido a pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19)³⁴. Logo, o momento em que nos reencontramos era também um período de reencontro da turma entre si e com o espaço escolar. Somados, esses fatores me causaram o persistente receio de não ser capaz de “produzir conhecimento científico e acadêmico”, por estar em um contexto de tamanha proximidade e emoção³⁵. No entanto, após as reuniões de orientação e dos encontros em que o/as colaborador/as compartilharam suas narrativas, afetos, sensibilidades e percepções, compreendi que aquilo que eu temia ser uma vulnerabilidade da pesquisa era o seu lugar de origem e, portanto, a sua potência.

Assim, por termos estabelecido uma relação de cuidado e confiança desde a minha participação como professora no Projeto, pudemos acessar lugares que considero sensíveis e importantes nas Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si³⁶. Nesse sentido, compreendo que essa pesquisa, fruto de uma ação extensionista universitária, também resulta de um

³⁴ Consta na página do SIEX, na seção “Resultados alcançados” do PROEF-2 e do PROEMJA, que foram utilizadas diferentes estratégias para manter o contato e as práticas educativas ao longo da pandemia. Grupos de *Whatsapp*, aulas por videoconferência, canais do *Youtube*, redes sociais e materiais impressos foram alguns dos recursos adotados para o Ensino Remoto Emergencial. Para mais informações sobre cada Projeto, consultar: PROEF-2, disponível em: <https://sistemas.ufmg.br/sieux/VerResultadosAtingidos.do?id=92870> PROEMJA, disponível em: <https://sistemas.ufmg.br/sieux/VerResultadosAtingidos.do?id=90656>

³⁵ Em uma narrativa escrita desenvolvida após o segundo dia de oficina, a estudante Maria registrou: “Hoje eu só tenho a agradecer por estar viva, por ter passado por essa pandemia e todos da minha família estarem bem, graças a Deus” (Maria, 2022). Ressaltamos o trecho para registrar neste trabalho, ainda que uma nota, a profunda emoção de sobrevivência que quem viveu os anos de pandemia compartilhou. Essa nota, em tom pessoal, pretende registrar a intenção de não nos esquecermos das camadas dessa experiência.

³⁶ As Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si consistem na metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa e serão contextualizadas neste capítulo.

desobediente movimento de *corazonar* no ambiente acadêmico, em consonância com a elaboração de Patricio Arias (2010):

Se um centro hegemônico de dominação sempre foi a razão, é necessário começar a **considerar a dimensão política insurgente que as afetividades tiveram na luta pelos horizontes de existência dos povos submetidos à colonialidade**. E - se uma característica desta colonialidade do saber presente na academia é ter ficado preso na matriz logocêntrica e epistemocêntrica - perguntamo-nos se não é então **imprescindível recuperar a afetividade e começar a *Corazonar* as epistemologias hegemônicas, como um ato de insurgência (de)colonial** (Patricio Arias, 2010, p. 89, grifo e tradução nossos³⁷).

Portanto, em uma perspectiva decolonial de “desaprender” (Catherine Walsh, 2017) as normas norte/eurocêntricas e universalizantes da produção do conhecimento na universidade, essa pesquisa que busca compreender saberes de si dos sujeitos colaboradores também possui um teor autobiográfico. Assim, em um movimento de resgate dos elementos iniciais que moldaram as intenções deste trabalho, retornei aos textos e registros elaborados para fins institucionais durante o exercício das atividades no PROEF-2 em 2019. Em um relatório sobre os temas trabalhados e os critérios avaliativos adotados ao longo do ano, destaquei o seguinte ponto: “Sempre que possível, os educandos foram motivados a relacionar suas histórias de vida e seus conhecimentos aos assuntos desenvolvidos durante as aulas, com o intuito de integrar as vivências pessoais aos conhecimentos escolares.” (PROEF-2, Relatório sobre as atividades pedagógicas, 2019)³⁸.

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

³⁷ No original: “Si un centro hegemónico de la dominación ha sido siempre la razón, se hace necesario empezar a considerar la dimensión política insurgente que han tenido las afectividades en la lucha por los horizontes de existencia de los pueblos sometidos a la colonialidad. Y —si un rasgo de esa colonialidad del saber presente en la academia es haber quedado presa de la matriz logocéntrica y epistemocéntrica— nos preguntamos si no es entonces imprescindible recuperar la afectividad y empezar a *Corazonar* las epistemologías hegemónicas, como un acto de insurgencia (de)colonial”. (Patricio Arias, 2010, p. 89)

³⁸ Dentre as atribuições dos/as professores/as em formação nos Projetos de EJA da UFMG, é requisitada a elaboração de um Caderno de Turma a cada semestre letivo, com os registros e reflexões sobre os planejamentos e as práticas pedagógicas, bem como relatórios, diagnósticos e avaliações qualitativas de cada estudante, para cada turma de atuação. Esse material é arquivado digitalmente e constitui o acervo de memórias do Projeto, contribuindo com a sua continuidade e com as elaborações de propostas curriculares.

didática orientada, com oportunidades e incentivos para que a formação docente ocorra mediante a reflexão significativa dos sujeitos sobre a própria atuação educativa.

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

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

Por conseguinte, neste capítulo abordaremos as escolhas metodológicas de viés qualitativo que desenvolvemos neste trabalho. Iniciaremos com uma contextualização mais específica sobre os Projetos de EJA da UFMG; apresentaremos o grupo de estudantes que participaram da pesquisa e suas relações com a escola e, por fim, descreveremos o planejamento inicial³⁹ das Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si, que serão analisadas com maior profundidade no capítulo posterior.

2.1. O campo: contextualização sobre os Projetos de EJA da UFMG

Os Projetos de EJA da UFMG estão vinculados ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, criado em 1998 para reunir as ações⁴⁰ desenvolvidas pela Universidade que, à época, dedicavam-se à vivência escolar de pessoas jovens, adultas e idosas em todos os níveis da educação básica. Atualmente, no Programa, encontram-se reunidos o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 1º Segmento (PROEF-1), o Projeto de Ensino

³⁹ A descrição do desenvolvimento das Oficinas será abordada no capítulo seguinte.

⁴⁰ À época, o Projeto de Alfabetização (que depois passou a se chamar PROEF-1) e o de Ensino Fundamental já estavam em desenvolvimento, quando o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adulto (PEMJA) foi criado no mesmo ano da constituição do Programa, em 1998. O PEMJA, extinto em 2018, era executado pelo Colégio Técnico da UFMG (Coltec). Em 2017, Centro Pedagógico (CP) passou a desenvolver o Projeto de Ensino Médio, o atual PROEMJA, sob responsabilidade do do Programa.

Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento (PROEF-2) e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA)⁴¹. O primeiro é executado sob responsabilidade do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FaE), enquanto os outros dois são desenvolvidos sob responsabilidade do Centro Pedagógico (CP).

Os três Projetos compartilham as características de: a) serem ações de extensão associadas ao ensino e à pesquisa; b) se dedicarem para a escolarização de pessoas jovens, adultas e idosa internas⁴² e externas à comunidade acadêmica; c) serem mobilizados a partir da relação de orientação e formação profissional entre discentes das licenciaturas⁴³ e docentes da universidade⁴⁴. Especificamente sobre os projetos desenvolvidos no CP, aos quais enfocaremos neste trabalho, a formação docente ocorre principalmente nas reuniões de caráter reflexivo e propositivo sobre a prática das/os professoras/es-bolsistas. Diferenciam-se em: **Reunião de Área**, em que se encontram todas/os as/os professoras/es-bolsistas de uma mesma área do conhecimento/disciplina, sob orientação de um/a docente do CP/UFMG; **Reunião de Equipe**, que ocorre com a participação de todas/os os grupos de bolsistas que lecionam para as mesmas turmas, cada grupo sob orientação de um/a docente da escola; e **Reunião de Formação Geral**, com a presença de todas/os as/os bolsistas dos Projetos e das/os coordenadoras/es gerais do PROEF-2 e do PROEMJA.

Durante o meu período de atuação no Programa, e conforme registros de outras/os autoras/es nos últimos anos, como Leôncio Soares e Rafaela Soares (2014), Leôncio Soares (2016) e Meiriele Cruz (2020), as reuniões de Área proporcionavam o desenvolvimento de estratégias colaborativas para a construção didática e as práticas pedagógicas específicas de cada campo do saber. As reuniões de Equipe possuíam um caráter pedagógico interdisciplinar, com o foco mais direcionado às especificidades e demandas das/os estudantes de cada turma/ano letivo. Por fim, as reuniões de Formação Geral eram voltadas para uma reflexão pedagógica, crítica e coletiva sobre a prática educativa na modalidade da educação de jovens, adultos e idosos. Ressaltamos essa temporalidade por compreender que, ao longo do tempo, os Projetos de EJA da UFMG podem ser reestruturados. Nesse sentido, as reuniões de formação, conforme ocorriam até determinado ano, podem ter seus objetivos e propostas modificados ao longo do tempo de permanência dos Projetos na Universidade.

⁴¹ Esses são os principais projetos, mas há outras atividades vinculadas ao Programa atualmente. Para conferir, acesse: <https://sistemas.ufmg.br/siex/VerAcoesVinculadas.do?id=93252>

⁴² Funcionários da UFMG que não concluíram a educação básica.

⁴³ Estudantes do bacharelado que estão em continuidade de estudos após a conclusão da licenciatura também podem ser professores-bolsistas.

⁴⁴ Lotados no Centro Pedagógico da UFMG.

A seguir, reproduzimos o quadro com as atividades previstas no Plano de Trabalho das/os licenciandos em formação, elaborado por Meiriele Cruz (2020) a partir de informações contidas nos relatórios de atividades do PROEF-2 em 2016. Conforme foi sistematizado pela pesquisadora, além das reuniões formativas, as/os professoras/es em formação se dedicam a atividades diversas que extrapolam o contexto da sala de aula, como ocorre na profissão docente.

Quadro 1 - Atividades previstas no Plano de Trabalho dos bolsistas (2016)

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

Fonte: Meiriele Cruz (2020, p. 155-156).

Além de compartilharem semelhanças, cada Projeto possui características e especificidades próprias. Por exemplo, embora o 2º segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio ocorram no mesmo ambiente escolar, os dois Projetos se diversificam em determinados aspectos estruturais e curriculares. No PROEMJA, as aulas ocorrem de segunda à sexta-feira, enquanto no PROEF-2 a carga horária é distribuída em quatro dias semanais, de segunda à quinta-feira. Em ambos os Projetos os estudantes podem se matricular em turmas que funcionam das 18h00 às 21h00 ou das 19h00 às 22h00, conforme suas disponibilidades

de horários para a chegada no espaço escolar. Assim, o quadro de horas prevê que em cada dia letivo os estudantes tenham três horários-aula com uma hora de duração cada. Em relação à organização das turmas, no PROEF-2 os anos escolares são diferenciados em três níveis: Iniciantes, Continuidade e Concluintes e, no PROEMJA, as turmas seguem o padrão nacional do Ensino Médio, organizadas em 1º, 2º e 3º ano. No quadro 2, a seguir, apresentamos a composição histórica dos Projetos do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, com informações gerais sobre os que se vinculam a ele atualmente.

Quadro 2 - Informações gerais sobre os Projetos de Ensino do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG

Nível da educação básica	Nome do projeto	Unidade de execução	Início de atividade	Fim de atividade	Público estimado	Número de bolsistas	Dias de aula	Horários de aula
Ensino Fundamental - 1º Segmento	Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFMG	Faculdade de Letras (FALE)	1985	1990	*	*	*	*
	Projeto de Alfabetização de Servidores da UFMG (PAJA)	Faculdade de Educação (FaE)	1996	1998	*	*	*	*
	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 1º Segmento (PROEF-1)	Faculdade de Educação (FaE)	1998	Em desenvolvimento	40	7	De segunda a quinta-feira	15h30 à 18h00 19h00 à 21h30
Ensino Fundamental - 2º Segmento	Projeto Supletivo	Centro Pedagógico (CP)	1986	1998	*	*	*	*
	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento (PROEF-2)	Centro Pedagógico (CP)	1998	Em desenvolvimento	150	22	De segunda a quinta-feira	18h00 à 21h00 19h00 à 22h00
Ensino Médio	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA)	Colégio Técnico da UFMG (Coltec)	1998	2018	*	*	*	*
	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA)	Centro Pedagógico (CP)	2017	Em desenvolvimento	150	26	De segunda a sexta-feira	18h00 à 21h00 19h00 à 22h00

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de informações consultadas no trabalho de Meiriele Cruz (2020) e no Sistema de Informação de Extensão (SIEEX, 2023)⁴⁵.

*Atualmente não se aplica.

⁴⁵ Disponível em: <https://sistemas.ufmg.br/siex/VerDescricao.do?id=93252&tipo=Programa>

Em relação ao público-alvo, os Projetos de EJA do CP oferecem uma “vivência escolar” a qualquer pessoa acima de 18 anos que não tenha concluído a educação básica. No entanto, os Projetos também estão abertos para atender àquelas/es que, tendo concluído a escolarização, queiram “relembrar conhecimentos escolares e fazer parte de um coletivo” (SIEX, 2013)⁴⁶. Por se tratar de uma experiência que se desenvolve dentro da universidade, esses Projetos assumem características próprias e, por vezes, divergentes das experiências de EJA comuns nas escolas públicas do país. Por exemplo, constata-se a maior presença de estudantes adultos e idosos em relação às pessoas jovens, o que está na contramão dos processos de juvenilização muito frequentes na EJA contemporânea. Conforme Isamara Coura (2007, p. 30), isto ocorre porque o Projeto privilegia “a entrada de pessoas com mais idade [...]”. Isso também se confirma no edital de seleção de estudantes do ano de 2023⁴⁷, no qual se define que, em caso de empates durante a seleção de candidatos para preenchimento de vagas, os estudantes mais idosos serão privilegiados.

No decorrer das últimas três décadas, como Meiriele Cruz (2020) aponta em sua dissertação, a EJA na UFMG foi constantemente reelaborada, conforme os trânsitos de pessoas colaboradoras; os acontecimentos institucionais e à medida que demandas internas e externas aos Projetos se apresentaram. Embora os Projetos vivenciem transformações periódicas, ao longo do tempo houve o constante esforço, mobilizado principalmente por docentes da UFMG, para que essas transformações contribuíssem para o fortalecimento estrutural desses cursos, visando suas permanências na universidade. Trata-se de um espaço importante à comunidade acadêmica, uma vez que, além de oferecer uma experiência de EJA para os sujeitos que a ela possuem direito, esses Projetos de Ensino e extensão constituem um dos únicos campos efetivos para a elaboração de experiências, teorias e práxis na formação inicial de professoras/es da UFMG especificamente na Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Modalidade da educação básica que, como já discutimos, enfrenta a subalternidade historicamente.

Segundo Leôncio Soares (2016), o primeiro Projeto de EJA surgiu na UFMG a partir de um movimento protagonizado pelas/os servidoras/es que trabalhavam no campus, mas não haviam concluído a educação escolar e reivindicavam a oferta do ensino fundamental na universidade pública. O número de pessoas analfabetas e com baixa escolaridade entre as/os servidores da UFMG nesse período era significativo (Meiriele Cruz, 2020), o que levou

⁴⁶ Informação consultada no Sistema de Informação da Extensão da UFMG em outubro de 2023, disponível em: <https://sistemas.ufmg.br/siex/VerDescricao.do?id=93252&tipo=Programa>

⁴⁷ Para mais informações, ver:

<https://www.cp.ufmg.br/wp-content/uploads/2023/01/EJA-edital-ingresso-2023.pdf>

também à mobilização de um grupo de docentes junto à reitoria para a conquista do projeto de alfabetização e supletivo de adultos. Nesse sentido, consideramos que a EJA da UFMG, desde sua origem, constitui um espaço de resistências, inclusive epistêmica. Feito por e para que as pessoas “outras” da colonialidade do saber, à época atuantes no campus acadêmico como trabalhadoras, passassem a se apropriar também do direito a serem educandas/os da universidade. Ao reinserirem a experiência escolar em seus projetos de vidas, essas pessoas também compartilharam suas formas de produzir saberes e culturas diversas com a universidade, a escola e com as/os estudantes das licenciaturas.

Essa partilha de saberes tem gerado uma produção significativa de pesquisas e trabalhos acadêmicos ao longo do tempo, conforme sistematizado por Meiriele Cruz (2020). Segundo a sua pesquisa, nas últimas décadas foram defendidas 14 dissertações (no período de 1999 - 2017) e 8 teses (2001 - 2019) elaboradas a partir do ou no PROEF-2, sem contar com o seu próprio trabalho. Para a autora, “a experiência adquirida no Projeto é uma possibilidade de a Educação de Jovens e Adultos ser vista como trabalho, pesquisa e campo para reflexões teórico-práticas” (Meiriele Cruz, 2020, p. 98). Ressaltamos que a autora realizou um recorte temporal e de Projeto, sendo que os Projetos já extintos, bem como os atuais⁴⁸, também se constituem como lugares de pesquisa e produção coletiva de conhecimento no território acadêmico ao longo dos seus tempos de existências.

Nesse aspecto, consideramos que ter a universidade como contexto de atuação dos Projetos desafia a colonialidade inerente ao ambiente acadêmico, uma vez que eles abalam as fronteiras (físicas e subjetivas) que, historicamente, cercam esse espaço de produção de conhecimentos hegemônicos contra o acesso das/os jovens, adultas/os e idosas/os marginalizados pela matriz colonial de poder. Em minha experiência na EJA, foi nítida a percepção de que muitos desses sujeitos, sobretudo quando mais velhos, desconheciam seus direitos de poderem sequer acessar o território da UFMG sem possuir um vínculo estudantil com esse lugar. Assim, em nossa leitura sobre os Projetos de EJA na universidade, é possível traçar um paralelo com José Jorge de Carvalho (2020, p. 81), quando afirma que

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

⁴⁸ PROEF-1/Ceale/FAE, PROEMJA/CP/UFMG e suas ações vinculadas.

ementas, teorias, pedagogias, etc.) (José Jorge de Carvalho, 2020, p. 81, grifo nosso).

Além disso, consideramos que se trata de uma experiência de EJA que tensiona a matriz de poder colonial da educação ao possibilitar uma formação docente crítica, de caráter experimental e intencional para atuar com esses sujeitos e suas especificidades, algo que ainda não representa a forma como a EJA é contemplada na formação de professoras/es na maioria das instituições de ensino superior do país (Leôncio Soares, 2016). Por fim, também consideramos o fato de os Projetos do CP terem, em seus objetivos extensionistas⁴⁹, a afirmação de uma prática voltada para que as/os educandas/os se apropriem de “práticas e conhecimentos, **valorizando vivências pessoais e sociais** e procurando desenvolver uma visão crítica de tais práticas e conhecimentos e de seus modos de produção e inserção na vida social” (SIEX, 2023, grifo nosso).

Nesse sentido, avaliando o histórico e os alcances dos Projetos de EJA da UFMG nos âmbitos da extensão, do ensino, da formação docente e da pesquisa sobre/com essa modalidade ao longo dos anos, reforçamos a necessária garantia de suas permanências na universidade, bem como a constante manutenção de suas capacidades para atender aos propósitos e à formação crítica dos sujeitos envolvidos em sua construção em cada período de atuação.

2.2. O grupo de estudantes

Participaram dessa pesquisa oito (8) pessoas adultas e idosas cisgênero, sendo sete (7) mulheres e um (1) homem, todas ex-estudantes das turmas de Concluintes do PROEF-2 em 2019. Embora seja comum a inconstância de estudantes na EJA em função dos desafios de conciliar a frequência escolar com as sobrecargas da vida pessoal, familiar e de trabalho, um fator preponderante para que apenas 8 do total de pessoas⁵⁰ concluintes do ensino fundamental em 2019 chegassem ao 3º ano do Ensino Médio em 2022, foi a pandemia de COVID-19. Muitas/os estudantes que cursavam o PROEF-2 até o final de 2019 interromperam os estudos em 2020 ou 2021, durante os processos de adaptação com as aulas remotas emergenciais.

⁴⁹ Informação consultada no Sistema de Informação da Extensão da UFMG em outubro de 2023. Ver a seção “Objetivos”, disponível em: <https://sistemas.ufmg.br/siex/VerDescricao.do?id=93252&tipo=Programa>

⁵⁰ Em 2019, o número total de estudantes nas turmas de Concluintes oscilava em torno de 35 pessoas.

Conforme soubemos posteriormente, algumas pessoas retomaram os seus percursos escolares, a partir do ano/nível concluído em 2019, apenas quando cessou o isolamento social que buscava conter as altas taxas de contaminação e mortalidade causadas pelo vírus⁵¹, em 2022, no recomeço das aulas presenciais que também foi processual.

Assim, havia pessoas com quem trabalhei em 2019 que estavam matriculadas nas turmas de 1º e 2º ano do PROEMJA no momento da pesquisa. Contudo, devido a fatores limitantes para o desenvolvimento do campo, como o tempo disponível e a necessidade negociação de horários com diferentes equipes para desenvolver as atividades no período noturno com todas/os, optamos por convidar para participarem da pesquisa apenas as/os oito ex-estudantes que estavam concluindo o ensino médio no ano de desenvolvimento da pesquisa. Coincidentemente, o número de pessoas que se enquadravam nesse critério foi o mesmo que intencionamos trabalhar no projeto de pesquisa. Consideramos que um número superior de pessoas no grupo poderia inviabilizar a dinâmica das trocas durante as narrativas orais e escritas, impedindo que todas do grupo tivessem momentos de fala e expressões significativas.

Desde 2019 eu já possuía o contato do/as estudantes em grupos de *Whatsapp*, então optei por abordá-lo/as por esse meio. Enviei uma mensagem de voz para cada um/a, contextualizando brevemente o motivo do meu contato e a intenção de fazer um convite para participarem dessa pesquisa de mestrado. Em seguida, pedi que ele/as informassem um dia e horário para que eu pudesse ligar e explicar melhor a proposta/convite, com a intenção de tirar possíveis dúvidas antes de optarem por aceitar a proposta ou não. Todas as oito pessoas aceitaram prontamente, antes de disponibilizarem um dia para a ligação. Mesmo assim, conversei por ligação com cada um/a, a fim de estabelecer um primeiro contato transparente sobre a intenção da pesquisa.

De modo geral, percebi que um fator importante para a aceitação do/as colaborador/as da pesquisa foi o convite ter sido feito por mim, uma antiga professora da qual ele/as possuíam boas recordações. Todas as pessoas convidadas foram muito receptivas ao meu primeiro contato e confirmaram aquilo que eu já sentia: havia um vínculo de afeto entre elas/ele e eu. Outro ponto em comum a quase todas as respostas do/as estudantes foi a noção de que ele/as gostariam de contribuir com a minha formação acadêmica em forma de retorno, pois eu havia sido uma pessoa significativa na passagem dele/as pela escola. Ao mesmo tempo que essa reação generalizada me causou grande satisfação e gratidão, como pesquisadora me questioneei algumas vezes sobre a validade de uma pesquisa em que a minha

⁵¹ SARS-CoV-2 (Coronavírus).

figura pessoal define o interesse de participação das colaboradoras. Contudo, como já foi abordado anteriormente, esse receio foi posteriormente assumido como uma intenção da pesquisa.

Doravante, faremos referência a cada pessoa colaboradora por um nome fictício, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por elas no início das oficinas. As estudantes Margarida, Maria e Julieta foram as únicas que quiseram escolher os nomes que as identificariam na dissertação, o/as demais optaram por serem nomeadas por mim. Abaixo, apresentamos um quadro com as informações básicas de cada participante. Em seguida, cada sujeito será introduzido a partir de sua narrativa oral, que ocorreu em nosso primeiro encontro, após eu pedir apenas que se apresentassem livremente. Neste contexto, consideramos importante preservar os trechos de narrativas orais, a fim de evidenciar seus olhares sobre si e sobre suas trajetórias pessoais.

Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa

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

Fonte: Elaborado pela autora (2023). *Nomes escolhidos pelas próprias colaboradoras.

a) Rosa

Meu nome é Rosa, eu sou do interior, né? Aí lá eu estudei mais ou menos só até a quarta série, né? Aí depois eu casei e vim parar aqui, né? Meu marido já morava aqui, só que **[ele] não deu a oportunidade de eu estudar, né?** Aí eu tive os três filhos, aí eu dei preferência primeiro, né, para eles estudarem, agora eles já estão todos grandes e eu tive essa oportunidade de voltar aqui, porque fiquei sabendo que tinha aqui, aí tive essa oportunidade. E já tem o quê, seis anos, né? [...] **Era o meu sonho voltar a estudar, graças a Deus estou aqui,** gosto muito de estudar aqui e

esperamos, né, que no final do ano a gente consiga formar aí no terceiro ano e, se Deus quiser, né, também eu vou fazer o ENEM e, se der, né, para eu continuar, quero continuar sim. E para mim também é um prazer estar colaborando com o seu projeto. Mais ou menos é só isso mesmo [risos].
(ROSA, 2022. Trecho de narrativa oral desenvolvida em campo, no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Ao ser convidada para participar da pesquisa pela ligação de celular, Rosa disse que embora fosse “boa para escrever”, possuía dificuldades para criar textos. Por isso, acreditava que talvez não iria muito bem nas oficinas. Em diálogo, argumentei que uma das propostas desta atividade era exercitar livremente a escrita, o que poderia ajudá-la nesse sentido. Sem demonstrar dúvidas, ela confirmou o interesse em participar. A estudante, que se autodeclara⁵² branca, apresentou-se primeiro como alguém que migrou do interior e que foi impedida de estudar antes pela falta de oportunidade concedida por seu marido e, posteriormente, pelas funções domésticas e maternais. Retoma a escola apenas quando os filhos crescem, embora a conclusão dos estudos sempre tenha sido um sonho. Ao considerar a conclusão do ensino médio, Rosa demonstra o interesse de continuar sua formação no nível superior.

b) Nelson

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

Em nosso primeiro contato, diante da apresentação da proposta das oficinas de narrativas, o estudante disse que “não é muito bom para essas coisas”. Em tom de brincadeira, disse que participaria das oficinas por mim. É um homem autodeclarado preto que, de início, evidencia em sua autoapresentação a relevância do incentivo de sua esposa, professora universitária, para que voltasse a estudar. Ele também destaca a importância de estar em uma sala de aula majoritariamente composta por estudantes de idades próximas à sua, algo que, como veremos adiante, é recorrente nas narrativas do/as participantes da pesquisa.

⁵² Como nem todos os estudantes se autodeclararam racialmente em suas narrativas ao longo das oficinas, optei por apresentar um pequeno questionário ao fim das oficinas, solicitando os seguintes dados: Nome completo; idade; Cor ou raça/etnia (amarela, branca, indígena, parda e preta); e se havia a preferência por algum nome para ser identificado na dissertação.

c) Julieta

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

(JULIETA, 2022. Trecho de narrativa oral desenvolvida em campo, no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Autodeclarada parda, mostrou-se muito animada para participar das oficinas quando realizei o primeiro contato, sem apresentar ressalvas. Quando questionada sobre o interesse de colaborar com a pesquisa após uma explicação sobre a proposta, ela apenas disse que era “óbvio” que participaria e complementou dizendo que acreditava que as oficinas iriam contribuir com a sua aprendizagem. Em seu introdutório relato de si, consideramos significativa a comparação de desigualdade que a estudante faz entre a experiência de EJA vivida no CP e a vivida nas escolas de bairro. Ela também apontou o incentivo de sua filha na volta à escola e o propósito de vir a frequentar uma faculdade futuramente. Assim como Nelson, Julieta também reforça a importância de estudar com pessoas de idades próximas à sua, o que permite-lhe criar laços de identificação e afetividade com seus pares.

d) Margarida

Meu nome é Margarida. Fiz 60 anos semana passada, sou casada há 37 anos. Tive um filho, desse filho foi multiplicado, tenho dois netinhos lindos, né, são meu xodó, meus amores. E o meu netinho mais, né, que tem uma participação muito especial na minha volta à escola. Ele está com 12 anos, quando ele ficou sabendo que eu estava estudando, ele ficou muito feliz e **eu sempre ali, sem saber nada...** Quando ele estava pequeno, hoje que ele está com 12, quando eu comecei ele estava com 8 ou 9, parece, e me incentivou e foi uma oportunidade que eu tive de estar aqui, né, estudando. Eu falo assim que Deus foi muito generoso comigo, porque eu nem conhecia esse lugar. **Ouvia falar, né? Muitos anos, mas nunca conheci aqui. Aí eu vim trabalhar aqui e depois de muito tempo trabalhando aqui que eu fui saber**

que tinha essa EJA. Eu sempre tive vontade de estudar, mas **a minha história é parecida com todas aí que falaram, que depois que casa fica difícil, né? Para a gente voltar a estudar.** Então foi o meu caso, foi difícil, mas eu nunca, nunca deixei de sonhar. Falava assim: "Um dia eu vou voltar" e voltei, né, aqui, como eu falei, trabalhando aqui eu fiquei sabendo. Ainda falei assim: "Nossa, mas se eu tivesse ficado sabendo antes, eu já estava era formada há muito tempo", porque tem bastante tempo que eu estou trabalhando aqui, né? Mas tudo tem o seu tempo certo e foi esse tempo que era para mim ter voltado. E eu estou muito feliz, né, **era um sonho mesmo que eu estou prestes a realizar.** E eu falei que eu queria parar por aí, que só para mim estava bom, né, tirar o terceiro ano, aí depois eu já mudei de ideia, eu falei assim: "Olha, enquanto... Se é um sonho que eu tenho é estudar, então enquanto eu tiver força eu vou adiante, né?". Só caminhando, porque aprender nunca é demais, **aprendizado da gente é a vida inteira, né? A gente vai aprendendo, vai aprendendo, acha que sabe tudo, mas depois a gente vai ver, né?** [...] E só agradecer, agradecer à turma por a gente ter caminhado aí, porque não é fácil, eu também moro longe. É uma rotina, assim, muito cansativa para mim. É uma rotina mesmo, todos os dias, né? A mesma rotina. Mas, é uma coisa que vai sempre compensar. Só de eu estar aqui, trabalhando e estudando no mesmo lugar, já é uma recompensa, porque eu não tenho dificuldade para chegar até aqui, mas eu estou no mesmo lugar, então eu só tenho o que agradecer. Agradecer a Deus primeiramente e às pessoas que sempre me apoiaram, né? Inclusive, agradecer o meu neto, tão pequenininho, mas que ele me pedia para ajudar, **eu nem sabia de nada,** ele pedia para me ajudar a fazer: "**Ô, vó, eu te ajudo, ô vó, eu te ajudo**" **quando eu ia fazer as atividades e estava lá nervosa, ansiosa, não sabia de nada e ele ficava querendo ajudar, mas já estava ajudando, só de falar que queria me ajudar, me apoiando, já ajuda, né?**

(MARGARIDA, 2022. Trecho de narrativa oral desenvolvida em campo, no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Quando convidada para participar das oficinas, Margarida afirmou que seria uma honra e ficou muito animada pela possibilidade de nos reencontrarmos. Autodeclarada parda, a estudante é a única que trabalha como funcionária de limpeza em uma unidade institucional do campus Pampulha da UFMG, onde a escola também está localizada. Consideramos significativa a forma como a estudante reafirma, na sua narrativa, um estado de ausência de saberes diante do retorno à escola na fase adulta, além de nomear sentimentos de insegurança que emergiram dessa relação de “não saber nada” diante da volta à escola. Segundo seu relato, o apoio ativo de seu neto, que no momento era uma criança, foi um dos estímulos fortalecedores para continuar a escolarização na EJA. Aos 60 anos de idade, a estudante reforça o antigo sonho de concluir a educação básica e expressa o desejo de continuar os estudos enquanto for possível.

e) Vera

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

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

Autodeclarada branca, Vera também afirmou prontamente que estaria presente nas oficinas quando realizamos o primeiro contato telefônico. Em sua primeira narrativa oral, a estudante ressalta as sobrecargas vividas nas funções do cuidado familiar exercido para atender a diferentes demandas ao longo da vida: a manutenção do casamento, da maternidade e, atualmente, do cuidado diário dos estados de saúde de sua mãe e seu pai. Nesse contexto, Vera também menciona a continuidade dos estudos como um sonho antigo, que foi continuamente postergado pela falta de oportunidades a que foi submetida, até se tornar uma mulher viúva com os filhos crescidos. Assim como outras pessoas do grupo, a estudante destaca o desejo de continuar os estudos no nível superior, embora demonstre incertezas sobre a possibilidade de seguir esse projeto de vida em meio às atribuições do trabalho de cuidado que desempenha cotidianamente.

f) Maria

Meu nome é Maria, tenho 51 anos e meu motivo de estar aqui na EJA é **um sonho, né, que eu sempre tive de concluir o ensino médio. Comecei a trabalhar muito cedo, né, casei, tive filhos e aí fui deixando os estudos, né.** Sempre eu tive a esperança, sabe? De voltar a estudar, né. Porque eu sempre gostei muito de ler, então, assim, e minha filha me incentivou muito para estar voltando, né, ela falou: "Mãe, agora já está todo mundo crescido, por que que você não volta? E quando eu puder e tiver tempo...", porque também é meio difícil para ela, "no que eu puder ajudar, eu vou ajudar". E, falar que é fácil, não é, é difícil, eu moro longe. E a minha vinda para a UFMG foi assim, porque eu moro em Contagem, né. **Por que estudar na UFMG se tem várias escolas em Contagem? Eu até cheguei a matricular [risos] em várias escolas, só que a EJA que eu ia e cheguei a me matricular, tinha só jovem, então, sala cheia. Eu falei: "Nossa, isso aqui não é o meu lugar" [risos]. Aí eu vi por reportagem que aqui tinha e era mais para a parte adulta,** aí eu cheguei em minha filha e falei: "Ah, eu vou lá, vou dar uma olhada, quem sabe?" e ela falou: "Oh, mãe, eu vou com você". Aí quando eu cheguei aqui, eu falei assim: "Ah, eu acho que é aqui". Aí eu falei assim: "Nossa, mas é tão longe" [risos], né? E às vezes, tem as consequências, né, de falta, né, de desencontro, que às vezes tem dia que dá para vim e tem dia que não dá, mas, assim, eu estou persistindo, né? Estou buscando. Fácil não é, porque falar que é fácil, não é. Mas, assim, eu quero ir até o fim e é isso, né? [risos].

(MARIA, 2022. Trecho de narrativa oral desenvolvida em campo, no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Autodeclarada parda, Maria demonstrou expectativas positivas sobre as oficinas em nosso primeiro contato por telefone. Na sua apresentação, a estudante também relata sobre a conclusão da escolarização como um sonho de vida a ser conquistado, possível de percorrer com o incentivo e apoio da sua filha. Maria compartilha do sentimento de pertencimento por estar em uma EJA que possui um número significativo de estudantes mais velhos. Consideramos significativa a sua percepção de que uma turma de EJA cheia e composta majoritariamente por jovens não seja o “seu lugar”, mas a EJA do Centro Pedagógico sim. A estudante menciona ter se matriculado em “várias escolas” antes de encontrar o CP, o que indica um número de saídas inconclusivas da EJA até encontrar um contexto escolar com o qual se identificou e se reconheceu em condições de concluir, ainda que exigisse dela o esforço extra de fazer viagens intermunicipais diárias. Diante da experiência relatada por Maria, consideramos significativos os possíveis impactos das relações intergeracionais na EJA sob a perspectiva das pessoas mais velhas. Sobretudo, quando essas se sentem “sem lugar” diante do cenário de encontro, troca e convivência com as juventudes em uma sala de aula, como três pessoas do grupo ressaltaram nos primeiros momentos de enunciação de si.

g) Teresa

Meu nome é Teresa, tenho 39 anos, sou divorciada, tenho dois filhos, um de 13 e um de 11, um é *especial*⁵³, o mais novo, o G.⁵⁴ que você conheceu. Quando eu era mais nova não queria estudar, só na malandragem [*risos*], aí eu parei de estudar. Eu morava em Igarapé, aí o meu pai faleceu e eu vim para Belo Horizonte com a minha mãe. Aí não sei quem foi que falou comigo que na EJA estava tendo aula, aí eu falei com a minha mãe, aí minha mãe falou: "Não, vai sim, vai sim". Aí eu voltei a estudar, depois parei de novo. Aí eu, de repente, eu falei assim: "Ó, mãe, eu vou voltar a estudar", aí ela falou assim: "Mas para você voltar, você tem que ir de cabeça. Não é ir e depois parar no meio do caminho de novo não". Eu falei assim: "**Não, pode deixar, mãe. Dessa vez eu vou firme, vou formar para dar um futuro melhor para os meus filhos**", porque é muito difícil criar dois filhos sozinha, porque eu não tenho ajuda do pai, aí quem me ajuda é a minha mãe e os meus irmãos. Aí eu estou firme, eu estou pensando ainda se eu vou fazer o Enem, porque está muito difícil. Mas, vamos lá, quem sabe?
(TERESA, 2022. Trecho de narrativa oral desenvolvida em campo, no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Orais e Escritas de Si).

Quando solicitei o preenchimento dos questionários de autodeclaração, Teresa informou que é parda. A estudante possui o tom de pele retinto, parecido com o de Nelson,

⁵³ A estudante se refere a uma criança com deficiência.

⁵⁴ Para manter o anonimato da estudante, suprimimos o nome citado com a letra inicial “G”.

que se identifica como um homem preto. Na ocasião, após responderem o questionário, Nelson perguntou à Teresa o que ela havia marcado (se parda ou preta) e, diante da resposta da colega, ele olhou para mim em sinal de desaprovação. Sabemos que a cultura padrão foi embranquecida no sistema-mundo moderno/colonial e que muitas pessoas, após vivenciarem constantes processos de discriminação e violência, “descobrem-se” negras. O racismo é um processo profundamente desumanizador que impede, muitas vezes, a autoafirmação racial como uma suposta forma de autoproteção. Carregar consigo a palavra “preta” exige um olhar para si insurgente, que não é fácil de assumir em determinados contextos sociais mais expostos a vulnerabilidades, mais dominados pela narrativa única das igrejas, privados do acesso aos conhecimentos emancipatórios e aos movimentos coletivos contra-hegemônicos.

Em sua apresentação, a estudante fala sobre uma experiência escolar na adolescência marcada pelo desinteresse com a escola. Já adulta, começou e interrompeu a escolarização na EJA. Ressalta o incentivo materno para que, dessa vez, continuasse a formação até a conclusão do ensino médio. A partir de sua narrativa inferimos que, para a educanda, concluir a educação básica está associado à possibilidade de garantir um futuro melhor para os seus filhos, não sendo, necessariamente, a conquista do sonho pessoal de estudar e acessar à escola, como outras participantes relataram. Consideramos relevante considerar que Teresa é a pessoa mais nova entre o/as colaborador/as. Estava com 39 anos no desenvolvimento da pesquisa, apresentando uma diferença de idade de pelo menos 10 anos em relação às demais participantes.⁵⁵

h) Helena

Eu sou Helena, gosto que me chamem de Helena M⁵⁶. Tenho o maior orgulho de usar o M. que é do meu falecido esposo, então atualmente estou viúva. Sou mãe de três filhas, tenho um genro e dois netos, eu amo muito. Sou aposentada e o motivo que me trouxe de volta à escola foi um desafio que eu sofri, eu queria fazer o curso de liderança cristã e até então eu não sabia que tinha esse requisito que era ter concluído o Ensino Médio, e eu não tinha. Então eu resolvi, em vez de chorar e ficar triste, arregaçar a manga e vir para a EJA, voltei a estudar. E estou muito feliz de estar aqui e aprendendo também. Essa sou eu [*risos*].

(HELENA, 2022. Trecho de narrativa oral desenvolvida em campo, no primeiro dia de Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

⁵⁵ Embora Teresa tenha participado dos três dias de oficina, ela foi a pessoa menos participativa nas oficinas. Durante as conversas para a troca de narrativas orais, a estudante apenas ouvia e respondia questões direcionadas a ela de forma sucinta. No mesmo sentido, nas narrativas escritas, Teresa foi a estudante que escreveu os menores textos, às vezes contendo apenas uma frase. Por esse motivo, não há muitas menções à estudante no capítulo de análise das oficinas.

⁵⁶ Para manter o anonimato da estudante, suprimimos o seu sobrenome com a letra inicial “M”.

Assim como as outras pessoas, Helena demonstrou satisfação em participar da pesquisa e informou que duas das suas filhas também fizeram mestrado e doutorado. Por saber como havia sido um processo desafiador para elas, fazia questão de contribuir com a minha pesquisa. Quando informei a intenção de que a oficina também contribuísse para os processos de escrita, ela também reconheceu a validade da proposta nesse aspecto. Conforme sua narrativa, fica evidente que a inserção na igreja e o desejo de se tornar uma líder cristã é o motivo para retomar os estudos. Ao contrário da maioria das mulheres do grupo, Helena é aposentada e, assim como Teresa e Julieta, não associou a retomada da escolarização à conquista de um sonho antigo, um desejo pessoal que foi postergado ao longo da vida.

Ao preencher o questionário de autodeclaração, a estudante demonstrou dúvidas por se considerar “morena”. Por fim, se autodeclarou branca, em concordância com a minha heteroidentificação. Conforme abordaremos nas análises do capítulo posterior, Helena é uma pessoa que vivenciou privilégios sociais incomuns nas trajetórias de seu/suas colegas de turma. Essa característica demarca uma nítida diferença entre ela e as outras pessoas do grupo, algo que às vezes foi percebido por meio de desconfortos velados, embora aparentes, entre as/os outras/os estudantes. Ao longo dos encontros, tornou-se nítida a dinâmica em que Helena protagonizou uma contraposição em relação às opiniões gerais do grupo sobre assuntos diversos, ocupando com frequência um lugar mais conservador e tradicional que as demais pessoas. Consideramos cabível, nesse contexto, um diálogo com a elaboração de bell hooks (2017):

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

Na perspectiva teórica que embasa nossos diálogos, consideramos que a presença de Helena ressalta as ambivalências da diferença colonial: em comparação ao/às suas colegas, ela se posiciona do lado que se beneficia pelo discurso dominante, tendo as suas experiências de vida validadas pela branquitude, por sua classe social, pelas dinâmicas do território urbano que ocupa e pelas doutrinas da religião evangélica. Helena não ocupa os mesmos lugares de subalternidade que o/as outro/as estudantes compartilham em suas trajetórias, embora partilhe

do histórico de interdições sobre o direito à escolarização e, ainda que não reconheça dessa forma⁵⁷, tenha vivido inúmeras imposições associadas ao gênero.

Neste tópico, de forma ainda incipiente, reproduzimos as primeiras narrativas orais de si que cada estudante elaborou ao iniciarmos a sequência de oficinas. Em poucas palavras, é possível constatar as complexidades presentes no grupo, bem como suas similaridades. Apesar de eu ter pedido a todas pessoas que se apresentassem sem especificar o modo como o fariam, informando apenas que gostaria de colocar suas próprias palavras na dissertação, todas as pessoas escolheram trazer em suas apresentações os motivos da volta à escola e da chegada à EJA no CP. É interessante perceber que, ao falarem de si naquele contexto, em que ocupávamos uma sala de aula em círculo, essas pessoas assumiram o retorno à escola e o lugar de estudantes na fase adulta e idosa da vida como uma parte de suas identidades. Embora eu tenha destacado a autodeclaração racial das participantes por compreender que esta é uma categoria central na experiência vivida de cada um/a, nenhum/a estudante ressaltou esse aspecto identitário para se apresentar no primeiro momento de fala.

Percebemos que o grupo é caracterizado por um perfil de sujeitos muito representativo e comum na EJA: pessoas predominantemente oriundas das camadas populares, em sua maioria negras, mulheres, trabalhadoras, mães, casadas, viúvas ou separadas, que ocupam lugares periféricos e foram impedidas de estudar quando mais novas por vontades alheias às suas. Também consideramos relevante que em quase todos os relatos foram mencionadas a participação de algum/a familiar que incentivou e apoiou a volta e a permanência dessas pessoas adultas e idosas na escola. Ressaltamos, por fim, a forma recorrente e positiva como a EJA do CP é mencionada pelo/as estudantes, com foco sobre a possibilidade de, nesse lugar, estudarem com outras pessoas mais velhas e com as quais se identificam.

2.3. As escolhas metodológicas

As Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si foram planejadas para ocorrer ao longo de três dias, com duas horas de duração por encontro. Desde o início, nosso objetivo era

⁵⁷ No capítulo seguinte, veremos que a estudante naturaliza determinados condicionamentos sociais impostos sobre as mulheres cisgênero sobre da manutenção do lar, do matrimônio, da criação dos filhos e dos trabalhos de cuidado em geral. A estudante vivenciou uma trajetória de resignação ao trabalho doméstico e considera ter feito a escolha de cumprir com o seu papel e a sua responsabilidade na instituição familiar. Diferente do que ocorre com as demais mulheres do grupo, Helena não sinaliza o reconhecimento de ter cuidado da sua família de um modo desproporcional, que causou a postergação dos seus projetos de vida pessoais.

formular um conjunto de atividades que poderia ser desenvolvido em sala de aula, no horário letivo do PROEMJA, a fim de não gerar empecilhos de deslocamento ou custos extras às pessoas colaboradoras. Para isto, foi necessário articular as possibilidades de datas junto à Coordenadora de Equipe do 3º ano do Projeto, que acolheu a nossa proposta com muita abertura e garantiu as adaptações necessárias para que o/as estudante/s das duas turmas, que possuem horários de início e fim distintos, pudessem estar presentes nas oficinas sem que fossem comprometido/as pelas horas de aula em que não estariam junto ao restante dos estudantes de cada sala. Assim, participei de uma reunião junto aos professores em formação das turmas de 3º ano, na qual expus os objetivos e as intenções da pesquisa e aguardei um retorno sobre as possíveis datas para o desenvolvimento do campo.

Para a formulação das oficinas, inspiramo-nos principalmente nos trabalhos acadêmicos das autoras Célia Correa Xakriabá (2018) e Bianca Santana (2020). Sob orientação das perspectivas decoloniais, buscamos manter os propósitos e a coerência entre a prática e a discussão teórica deste trabalho sempre que possível. Nesse sentido, o planejamento das oficinas passou por diferentes etapas de produção, com a contribuição direta e indireta de muitas pessoas. As reuniões de orientação, o curso de disciplinas voltadas para a construção metodológica, os diálogos com outras/os pesquisadoras/es e as leituras de outros trabalhos foram alguns dos contextos de criação para o roteiro dos encontros com o/as estudantes⁵⁸.

A leitura da tese de Bianca Santana (2020), intitulada “A escrita de si de mulheres negras: memória e resistência ao racismo” foi a motivação inicial para o desenvolvimento das Oficinas enquanto recurso metodológico de uma pesquisa que buscava compreender o diálogo entre os saberes de estudantes adultas e idosas na EJA. A autora, que também já foi professora nesta modalidade e considera que, neste contexto educativo, “[...] a escrita autobiográfica era poderosa para aquilo que eu chamava “soltar a mão” para escrever. [...]” (Bianca Santana, 2020, p. 26), defende também que a escrita de si de sujeitos subalternizados (nesse caso, mulheres negras) é um tipo de ação contra-hegemônica:

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

⁵⁸ Os roteiros das oficinas estão disponíveis na seção “Apêndice 3” deste trabalho.

Em uma oficina de Escrita de si e Autobiografia disponibilizada na Plataforma digital *Youtube*⁵⁹, a autora argumenta que a escrita de si é capaz de produzir formas de reconstruir o passado, avaliar a experiência vivida e dar sentido ao presente. Essas narrativas acessam às memórias pessoais, mas também as memórias coletivas que, quando compartilhadas, tornam-se fonte de inspiração e reconhecimento entre sujeitos que vivenciam trajetórias de vidas e lutas similares. Nesse sentido, em uma perspectiva foucaultiana, Bianca Santana (2020) considera a escrita autobiográfica como uma “tecnologia de si” na medida em que é produzida como resistência ao biopoder e ao racismo.

Em consonância com a autora, consideramos que o exercício das narrativas de si com estudantes da EJA pode ser uma ferramenta de resistência à colonialidade nos âmbitos do ser, poder e saber inerentes à instituição escolar. Dessa forma, a fim de estimular diálogos entre os conhecimentos elaborados por meio das experiências vividas e os da vivência escolar dessas pessoas, construímos uma sequência de encontros em que a cada dia, após o compartilhamento oral de percepções sobre algum elemento (material, audiovisual ou literário), o/as estudantes foram convidadas a escrever uma narrativa de si a partir de uma frase ou um questionamento mobilizador, conforme descreveremos no capítulo seguinte.

Célia Correa Xakriabá (2018) desenvolveu uma importante pesquisa de mestrado cujo objetivo foi, em suas palavras, “refletir sobre os saberes e os fazeres presentes no território, analisando as experiências de educação indígena mesmo antes da presença da escola e depois do amansamento dessa” (Célia C. Xakriabá, 2018, p. 9). Esta investigação teve como principal recurso metodológico o desenvolvimento de uma oficina que a autora nomeia de “Oficina Reativadores de Memória: memória nativa e memória ativa”. Para orientar o aparecimento de memórias pessoais e coletivas, bem como a troca de conhecimentos tradicionais entre os sujeitos e suscitar no aparecimento de novas lembranças, a autora traz como referência os seguintes elementos reativadores de memórias: o barro, o genipapo e o giz.

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

Os três elementos: o Barro, o Genipapo e o Giz,[...] funcionam para nós como um caminho diferente para pensar a presença e o processo da educação tradicional indígena e mais tarde, da educação escolar indígena. A primeira remete a um tempo

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q959Xb9bV8w>

em que não existia a presença da instituição escola, mas no qual se aprendia em outros lugares e com outras temporalidades (e temperalidades). Ao falar do tempo do Giz, trago uma reflexão de como o giz chega junto com a instituição escolar como uma ferramenta de domínio, também com o propósito de colonizar. [...] Mas logo, percebendo isso, o povo Xakriabá "amansa" esse giz, para utilizá-lo em nosso favor. [...] Este três elementos [...], quando problematizados pelos participantes da Oficina [...], trazem uma profunda reflexão no âmbito da escola e da própria academia, indicando que é necessário produzir um diálogo mais amplo nos lugares em que pensamos a produção epistêmica, a fim de indicar as contribuições de outros atores que produzem conhecimentos em espaços diversos destes e a partir de outras lógicas (Célia Correa Xakriabá, 2018, p. 176-177).

Com a intenção de promover o que a autora chama de “diálogos mais amplos nos lugares em que pensamos a produção epistêmica” e buscando privilegiar as vozes das pessoas feitas “outras” na produção de conhecimentos escolares, inspiramo-nos na metodologia desenvolvida por Célia Xakriabá (2018) para o primeiro dia de oficina, compreendendo as especificidades contextuais e intrínsecas às vivências escolares do povo indígena Xakriabá presentes em seu trabalho. A fim de propor uma reativação de memórias por meio de elementos e símbolos que fossem comuns na vivência de todas as pessoas do grupo, independente do quão diversas se apresentassem, optamos por trabalhar com os seguintes objetos: um bule de café contendo o pó; uma carteira de trabalho; e uma mesa e cadeira escolares. No capítulo a seguir, descreveremos e analisaremos de forma mais aprofundada cada oficina desenvolvida.

CAPÍTULO III - TECENDO DIÁLOGOS DECOLONIAIS

“(...) Pensou que seria velha um dia. O que seria quando crescesse? Mãe Joana, Maria-Velha, Tio Tatão, todos diziam que a vida para ela seria diferente. Seria?! Afinal ela estava estudando. Maria-Nova apertou os livros e os cadernos contra o peito, ali estava a sua salvação. Ela gostava de aprender; de ir à escola, não. Tinha medo e vergonha de tudo, dos colegas, dos professores. Despistava, transformava o medo e a vergonha em coragem. (...)” (Conceição Evaristo, 2017, p. 110).

Na escrevivência de *Becos da Memória*, Conceição Evaristo (2017) aborda as crenças dos familiares de Maria-Nova, bem como as expectativas e sentimentos da personagem diante da possibilidade de ir à escola e estudar, diferente daquilo que viveram seus parentes mais velhos. Essas crenças revelam as antigas promessas de um futuro-salvação que seria alcançado por meio da escolarização, as mesmas que muitas pessoas jovens, adultas e idosas compartilham por (ou apesar de) terem seus direitos à educação escolar impedidos na infância e na adolescência. Esses grupos, que historicamente ocupam os lugares da subalternidade posicionados nas margens delineadas pela colonialidade, corajosamente “despistam” as barreiras impostas e retomam o lugar da escola ao longo da vida, reformulando seus projetos e concepções de si. Como discutiremos adiante, as pessoas adultas e idosas em escolarização que participaram desta pesquisa de mestrado, embora diversas entre si, compartilham trajetórias de vida similares que caracterizam identidades coletivas comuns na EJA.

Neste capítulo, apresentaremos a análise de fragmentos⁶⁰ das narrativas⁶¹ elaboradas pelo/as estudantes do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA) em junho de 2022, durante os três dias de oficinas realizadas no Centro Pedagógico da UFMG. Mobilizamos essa análise em concórdia com a perspectiva apresentada por Elizeu Clementino de Souza e Mariana Martins de Meireles (2018, p. 291), ao afirmarem que

Em uma virada epistêmico-política, a narrativa é tomada como um modo particular de produção de conhecimento. Nesse sentido, deixa de ser vista como uma mera repetição de histórias e passa a ser compreendida como parte da biografia do narrador que, ao dotá-la de sentido, a transforma em experiência, em conhecimento (Elizeu de Souza; Mariana de Meireles, 2018, p. 291).

⁶⁰ Em “Anexo 1”, inserimos as narrativas escritas integrais de cada estudante que participou das oficinas.

⁶¹ Apresentamos as narrativas orais e escritas das estudantes. Em ambos os casos, optamos por tratar o texto o mais próximo da forma como foi narrado pelas colaboradoras, a fim de manter o sentido original e as marcas típicas da apropriação de cada pessoa com a língua portuguesa falada e escrita. Em algumas exceções, fizemos revisões de palavras ou expressões, a fim de manter a coesão das ideias e diminuir o risco de ininteligibilidade do relato.

Assim, ainda conforme Elizeu de Souza e Mariana de Meireles (2018, p. 291), “ao narrar experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboraram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais [...]”, o que lhes possibilita uma resignificação de suas próprias trajetórias existenciais, além de revelar seus modos de apreensão e interpretação da experiência vivida. Nesse sentido, dado o apagamento das culturas, experiências e produções pluriépistêmicas das pessoas feitas “outras” pela modernidade, sobretudo nos espaços de produção de conhecimentos legitimados pela colonialidade, como é a escola, consideramos o recurso metodológico das narrativas autobiográficas uma ferramenta potente para a compreensão das realidades, demandas e percepções, inclusive sobre as suas próprias formas de se educarem em coletivo, que os sujeitos trazem consigo para o contexto escolar.

Nesse aspecto, ao assumirmos um posicionamento teórico-metodológico decolonial, compreendemos que a escolha das narrativas de si configura uma forma de desobediência epistêmica em relação à colonialidade do saber que é fundante do pensar e fazer acadêmico. Conforme elabora Rodrigo Matos-de-Souza (2021, p. 22),

Ao contribuir no processo de deslocamento do sujeito antropológico clássico, de objeto a sujeito, a pesquisa (auto)biográfica, [...] em suas muitas expressões e derivações veio constituindo aberturas, na maioria das vezes talhadas a força, que significam aos pequenos números⁶² uma forma de existir num lugar que antes só o reconheciam enquanto objeto de investigação. Dizendo o óbvio, das muitas desobediências epistemológicas que a Pesquisa (auto)Biográfica nos oferece, esta talvez seja sua contribuição mais significativa, a possibilidade de que a escrita e a voz de quem antes estava excluído ganhasse autoria (Rodrigo Matos-de-Souza, 2021, p. 22).

Cientes da riqueza inerente aos processos específicos e reflexivos que a escrita (de si) requer e possibilita, ressaltamos também a potência das narrativas orais, gravadas durante os diálogos em roda em cada dia de oficina, e posteriormente transcritas. Segundo Patricio Arias (2010, p. 297), a oralidade possui um aspecto fundamental e insurgente na formação dos sujeitos e na construção de sentidos sobre as suas existências pessoais e coletivas.

[...] a tradição oral não é apenas um feito de transmissão de palavras, não é uma forma de falar da vida, mas uma forma de viver e fazer a vida, uma forma de refletir

⁶² Em diálogo com o antropólogo Arjun Appadurai (2009), Matos-de-Souza (2021) se refere aos grupos e contextos considerados minoritários em um estado-nação. Para melhor ilustrar, destacamos o seguinte trecho: “[...] pensar os pequenos números representa não somente um ato de resistência às pretensões das majorias, mas uma forma de colocar em jogo outras formas de se pensar as sociedades constituindo movimentos concretos de reivindicações materializados em diferentes movimentos que afirmam modos diferentes de existir. A pesquisa (auto)biográfica, mais notadamente, em suas expressão da produção das histórias de vida e dos instrumentos de coleta que privilegiam a extensão daquilo que cada sujeito tem a dizer, revelaram-se importante mecanismo de escuta das minorias, e meio através do qual grupos minoritários podem fazer com que suas narrativas reverberem no espectro mais amplo do estado-nação.” (Rodrigo Matos-de-Souza, 2021, p. 20-21)

o ser, o estar, o sentir no mundo; não é apenas uma forma de falar da existência, mas uma forma de construir um sentido sobre ela e nela; **devemos em consequência começar a ver o conteúdo insurgente da oralidade, já que o poder da palavra é um instrumento vital para se levantar contra as palavras de poder** (Patricio Arias, 2010, p. 297, tradução e grifo nossos)⁶³.

Reconhecer e valorizar o poder das palavras (e as palavras de poder), inclusive no sentido da autoafirmação de estudantes adultas/os, idosas/os e dos saberes que construíram ao longo da vida, seria uma forma de, conforme Patricio Arias (2010), insurgir. Portanto, a partir da interação com os elementos textuais e audiovisuais motivadores para a elaboração de relatos autobiográficos nas oficinas, e também das espontâneas trocas que o/as participantes realizaram entre si durante os encontros, foram produzidas narrativas (e silêncios) relacionadas às vivências de cada participante da pesquisa; alguns esperados, outros imprevisíveis.

A seguir, iniciaremos com uma descrição reflexiva sobre cada oficina realizada em ordem cronológica. Após a leitura analítica das narrativas, organizamos o conteúdo em quatro eixos conforme a similaridade e relevância dos relatos, sendo eles: 1. Colonialidade, raça, classe e gênero: interseções com a escola; 2. Trabalho e escola; 3. A escola do passado e as heranças do “não saber”; 4. Saberes que se encontram na escola. Estimamos que o olhar reflexivo sobre as histórias de vida compartilhadas pelo/as participantes contribua para a discussão e o reconhecimento de epistemologias diversas de adultas/os e idosas/os em escolarização e, assim, para repensar a formação docente, as práticas e os currículos imersos na colonialidade do poder, do ser e do saber no campo da EJA.

3.1. As Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si

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

⁶³ No original: “[...] la tradición oral no es sólo un hecho de transmisión de palabras, no es una forma de hablar sobre la vida, sino una forma de vivir y hacer la vida, un modo de reflejar el ser, el estar, el sentir en el mundo; no es sólo una forma de hablar sobre la existencia, sino una manera de construir un sentido sobre ella y dentro de ella; debemos en consecuencia empezar a ver el contenido insurgente de la oralidad, puesto que el poder de la palabra, es un instrumento vital para insurgir contra las palabras del poder” (Patricio Arias, 2010, p. 297).

Às 19 horas do dia 8 de junho de 2022, demos início às Oficinas Narrativas Oraís e Escritas de Si, com duração aproximada de duas horas. Como em todo planejamento, algumas coisas foram modificadas no momento das trocas coletivas, de acordo com as opiniões do/as colaboradoras e com os fatores de imprevisibilidade a que estão sujeitos todo encontro. Começamos o primeiro dia com a leitura coletiva do TCLE⁶⁴, para garantir que todas as participantes percorressem todo o documento antes de assiná-lo.

Após o aceite formal de todo o grupo, demos início à roda de apresentações oraís que foi apresentada no capítulo anterior. Em seguida, questioneei ao/às estudantes sobre as suas relações pessoais com o hábito de escrever, independente do contexto escolar, e quais tipos de escritas seriam essas. A maioria relatou que as suas escritas normalmente estavam associadas a compromissos do dia-a-dia, como a realização de uma lista de compras, o registro de um bilhete ou uma receita. Quase todas as participantes afirmaram não possuírem o hábito de escrever em casa ou em contextos desassociados às demandas escolares ou da profissão exercida, como no caso da Teresa. As exceções foram Margarida, Vera e Julieta:

Eu gosto muito de escrever. Eu não escrevo mais por causa do tempo, mas a oportunidade que eu tenho eu estou lá com o caderninho, com a caneta. Eu ando na bolsa com folha, qualquer folhinha. Eu gosto de ficar escrevendo.
(MARGARIDA, 2022. Trecho de narrativa oral durante o primeiro dia das Oficinas de Narrativas Oraís e Escritas de Si).

Vera, cuja mãe possui a Doença de Alzheimer, disse gostar muito de “escrever bilhete para não esquecer”. Julieta, por sua vez, disse que além de escrever muitas receitas, gostava de ouvir vídeos e anotar as partes que considerava significativas em uma agenda. De modo geral, as estudantes do grupo não possuíam o costume de desenvolver escritas autobiográficas, sobre seus pensamentos, percepções, saberes e sentimentos.

Após este momento de sondagem, passamos para a atividade inspirada na oficina de Célia Xakriabá (2020). Posicionei ao centro da sala três objetos: um bule de café contendo o pó; uma carteira de trabalho; e uma mesa e cadeira escolares. A expectativa era de que pudessem (re)ativar experiências e lembranças daquilo que há de pessoal e de coletivo entre as suas realidades. Assim, dedicamo-nos a uma rodada de narrativas oraís sobre as lembranças evocadas pelos três objetos por cada pessoa da roda. A discussão mobilizada pelos objetos foi ampla e de teor nostálgico, tendo ativado lembranças parecidas entre o/as estudantes.

⁶⁴ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa. O Termo utilizado está disponível na seção “Apêndice 1”, com a censura dos dados pessoais das pesquisadoras.

Figura 1: Objetos reativadores de memórias



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

Todo o grupo relacionou o bule de café a uma figura maternal ou representativa do cuidado feminino doméstico/familiar presente em suas infâncias. De modo geral, a carteira de trabalho representou uma transição à vida adulta, muitas vezes forçada e prematura, em que parte do grupo saiu da escola pela necessidade de trabalhar na adolescência. Em casos específicos, a carteira representava uma ausência para as mulheres que trabalharam ao longo da vida sem ter esse direito assegurado. A mesa e cadeira escolar, por sua vez, remeteram ao/às estudantes apenas memórias antigas com relação à escola. Nenhuma delas atrelou esse objeto à vivência escolar atual, mas a uma imagem saudosista dos tempos em que puderam acessar a educação escolar antes de sua interrupção.

Depois do momento de oralidade, solicitei que as estudantes escrevessem uma narrativa a partir da seguinte questão: “O que esses objetos te fazem lembrar?”. A intenção inicial era que, ao final de cada encontro, o/as estudantes escrevessem e lessem suas narrativas para o coletivo, a fim de socializar suas percepções com o grupo e possibilitar novas trocas sobre os conhecimentos registrados. No entanto, além de termos ultrapassado o tempo planejado para a escrita em sala de aula, sendo necessário que o/as estudantes

realizassem suas narrativas em casa, o grupo foi contrário à ideia de ler para o coletivo aquilo que seria escrito. Apesar de eu reafirmar a potencial relevância desse momento (Bianca Santana, 2020), respeitei o desejo da maioria e não pedi que lessem em voz alta suas escritas de si.

Ao final do horário, no tempo restante, li em voz alta o texto *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita*⁶⁵, de Conceição Evaristo (2007). As estudantes ficaram tocadas pela escrevivência da autora e por suas estratégias de sobreviver às violências impostas ao seu corpo de mulher negra. Por fim, entreguei ao/às estudantes trechos pré-selecionados e impressos do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2014), para que lessem até a nossa próxima oficina, que ocorreria em dois dias.

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

Às 19 horas do dia 8 de junho de 2022, retornei ao encontro com o/as estudantes para mais uma oficina de narrativas com duração aproximada de duas horas. Neste dia a Vera, que é responsável por cuidar de seus pais, não foi à escola por motivos de saúde. Antes que desse início à proposta da noite, fui questionada por Helena sobre o intuito da sua participação na pesquisa. Segundo a estudante, uma de suas filhas, que já havia concluído o mestrado, fez essa pergunta no dia anterior e ela não soube responder. Sua pergunta me fez acessar as inseguranças de estar desenvolvendo uma pesquisa ilegítima para os padrões acadêmicos e senti o receio de que o/as participantes não tivessem o interesse em participar dessa pesquisa caso não fosse eu a pesquisadora. No entanto, não houve outra pessoa que tenha demonstrado alguma incerteza sobre isso ao longo das oficinas.

Conforme apresentamos anteriormente, Helena é uma mulher branca e destoa do grupo por ter uma trajetória de vida menos marcada pela pobreza e pelas dificuldades sociais comuns às demais pessoas. No mesmo dia, a estudante perguntou se eu esperava que ela escrevesse sobre a história das autoras dos textos apresentados nos encontros ou sobre a sua própria história. Esta não foi uma pergunta aleatória: com a intenção de dialogar com as vivências mais comuns entre o grupo, todos os textos e referências compartilhadas ao longo das Oficinas eram escritos por mulheres negras e/ou de origem pobres, que retratavam as

⁶⁵ O texto *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita* está integralmente disponível na seção “Apêndice 4” deste trabalho.

complexas violências do racismo e do machismo enfrentados em suas histórias de vida. Percebi que a Helena, talvez por não se identificar com essas autoras, demonstrou um incômodo sobre as escolhas de textos motivadores para as escritas.

Diante dos questionamentos inesperados, retornei aos pontos que lemos coletivamente no TCLE, reafirmando qual era o intuito da participação do/as estudantes e, em seguida, respondi que as narrativas escritas eram sobre a sua própria experiência. A estudante confirmou estar satisfeita com a resposta e disse que gostaria de continuar as atividades propostas para o dia. Cabe ressaltar que, neste momento, as aulas presenciais da EJA na UFMG haviam retornado há poucas semanas, depois de um extenso período de ensino remoto emergencial. Portanto, ainda prevalecia uma atmosfera de insegurança coletiva, incertezas gerais e inconstâncias entre os sujeitos, eu incluída, que ficaram distantes por dois anos do ambiente escolar e estavam passando pelo processo de reapropriação daquele espaço.

Por outro lado, algumas pessoas, por terem ficado distantes da escola no período de isolamento social, voltaram ansiosas para compensar o “tempo perdido”. Isso também foi percebido por meio das falas de Helena que, ao fim do segundo dia de oficina, demonstrou um incômodo por não estar “tendo aula” como os seus demais colegas de turma que não faziam parte do grupo colaborador da pesquisa. Segundo a estudante, elas/es voltaram da pandemia com muitas dificuldades em algumas matérias e era importante não perder nenhum conteúdo.

Diante disso, reforcei que o TCLE assinado por ela assegurava a sua possibilidade de se retirar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Além disso, lembrei que no encontro de planejamento e negociações sobre as oficinas, a coordenadora de equipe do 3º ano do PROEMJA assegurou que o/as participantes da pesquisa não seriam lesados em nenhum aspecto, tendo a possibilidade de “recuperar” as atividades escolares que ocorressem durante o tempo do campo. Contudo, percebi que estava diante do desafio de convencê-la do porquê aquela atividade que fugia dos moldes tradicionais de ensino, também poderia ser relevante e formadora na sua trajetória escolar.

Novamente, senti o conflito da minha proximidade com as estudantes influenciando nas suas possíveis escolhas de participar ou não da pesquisa. Recorrendo à desobediência de me inserir pessoalmente na pesquisa, compartilho um registro escrito por mim no mesmo dia do acontecido:

O acontecimento com a Helena me levou a pensar sobre as implicações éticas da minha posição de pesquisadora. O fato de eu ter convidado apenas pessoas conhecidas provoca nelas a sensação de obrigação ou de que me devem algo com as

suas participações? Eu errei ao explicar os objetivos da pesquisa? Os colaboradores compreendem o porquê dessa participação? O porquê de estarem escrevendo “para a pesquisa”? Eles teriam aceito participar se não fosse eu a pesquisadora? Eles aceitariam apenas pela proposta? O que eu estou fazendo é pesquisa, é válido? É transparente com os meus colaboradores? A pergunta de Helena acendeu muitas questões em mim. Questões que já estavam aqui, mas precisavam de elaboração. Até que ponto participar desta pesquisa será positivo ou benéfico para os colaboradores? (Relato pessoal da autora, 2022).

Escolho relatar esta narrativa pessoal para registrar que esse foi um dos meus principais desafios em relação ao desenvolvimento do campo. Por ter sido uma situação que eu vivenciei como pesquisadora iniciante, considero que é um ponto relevante sobre a própria pesquisa e as pontas que, inevitavelmente, às vezes não conseguimos amarrar. Em uma das aulas da disciplina do mestrado⁶⁶ cursada dias antes de iniciar campo, o professor relatou que, em algum momento da sua trajetória acadêmica, ouviu de outra pesquisadora que no processo de pesquisa, ao contrário de encontrar as respostas, aprendemos a fazer perguntas. Olhando por esse sentido, compreendo que estava em processo de pesquisa.

Após a conversa com a Helena, que deixou o/as outro/as participantes aparentemente desconfortáveis, provocando-lhes a necessidade de reafirmarem o seu desejo de fazerem parte das oficinas, demos início às atividades propostas para o dia. Começamos assistindo ao curta-metragem *Carolina*⁶⁷ (Jeferson De, 2003), com duração aproximada de 11 minutos. Após um curto momento de trocas sobre a obra, iniciei a leitura do texto *Enquanto escrevo*⁶⁸, de Grada Kilomba (2016), para dialogar também com a vivência de Carolina Maria de Jesus. Após a leitura, iniciamos o momento de oralidade em que cada participante especificou algo que tenha achado significativo sobre as duas obras. Um dos assuntos abordados foram as suas percepções sobre o “projeto colonial” mencionado por Grada Kilomba, que gerou um debate entre algumas participantes, conforme será discutido na próxima seção deste capítulo.

O estudante Nelson, em seu momento de fala, emocionou-se com a imagem da atriz que interpretava Carolina no curta. Segundo ele, a atriz representava a mesma imagem de sua mãe e o curta retratava a mesma realidade vivida por ele e sua família durante a infância. Após trocarmos sobre as percepções de cada uma, pedi a todas que elaborassem uma narrativa a partir da frase mobilizadora: “Dos aprendizados construídos ao longo da sua vida, escreva sobre os que você considera mais importantes”. O/as estudantes começaram a escrever no fim do horário, mas pediram para finalizar a escrita em casa.

⁶⁶ Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, intitulada “Narrativa, oralidade, história: possibilidades para a pesquisa em Educação”, ministrada pelo professor Dr. Filipe Santos Fernandes.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VLPc9VRrytI>

⁶⁸ No capítulo seguinte reproduzimos o texto integralmente.

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

No terceiro encontro, às 19 horas do dia 15 de junho de 2022, realizamos o último dia de oficina com duração aproximada de duas horas. Nessa ocasião, apenas cinco estudantes estavam presentes. Duas faltaram sem justificativa e o Nelson não compareceu por estar com sintomas gripais. Iniciamos com a exibição do curta-metragem *Vida Maria*⁶⁹ (Márcio Ramos, 2007), que duas das estudantes já conheciam. Em seguida, li em voz alta o poema *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral (2000). De modo não intencionado, neste dia em que o grupo era mais reduzido e só haviam mulheres, os elementos levados para dialogar com as suas vivências provocaram muitos relatos de identificação porque tratavam principalmente sobre questões do universo feminino cisgênero.

Apenas Helena se opôs ao processo de insurgência descrito pelo eu-lírico no poema, assumindo uma posição mais conservadora sobre os supostos papéis da mulher que desempenha o trabalho doméstico. Rosa, que no primeiro dia inicia sua apresentação dizendo “eu sou do interior, né?”, compartilhou imagens significativas sobre ter crescido em um ambiente rural, com pouquíssimas possibilidades de acessar e permanecer na escola devido a ausência física da instituição e da falta de professoras qualificadas para atuarem em seu território de origem.

Após as rodadas de trocas em narrativas orais, pedi que as estudantes escrevessem uma narrativa motivada pela seguinte questão: “O que mudou em você com a volta à escola?”. Ao ler a questão no quadro, Helena disse que não havia mudado após voltar para a escola e que não tinha o que escrever. Eu respondi que não havia problema e que, se ela preferisse, não precisaria fazer essa atividade. Passado algum tempo, a estudante decidiu escrever. Como não haveria outro encontro e elas não poderiam levar o texto para terminar em casa, dedicamos mais tempo à última narrativa escrita na sala de aula. Nesse dia, talvez pelo número de estudantes ser menor e por todas compartilharem da mesma identidade de gênero, as estudantes aceitaram ler seus textos para o coletivo ao fim do encontro.

Por fim, ao encerrar o campo, inspirada pela condução das Oficinas de Escritas de Si de Bianca Santana (2020), pedi que cada colaboradora dissesse, em uma palavra, o que significou para ela participar da pesquisa. Sem exceção, as cinco disseram palavras que expressam o sentimento de gratidão e, em um clima de leveza e afeto, encerramos as Oficinas.

⁶⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

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

Como contextualizamos no capítulo anterior, o grupo de estudantes que colaborou com a pesquisa é formado por sete mulheres que, naquele momento, possuíam entre 39 e 71 anos, e um homem de 67 anos. No total, a turma é composta por cinco pessoas autodeclaradas negras (quatro pardas e um preto) e três brancas, sendo a maior parte delas oriundas de famílias de baixa renda com históricos de migração dos interiores do estado para a capital. Com exceção do recorte geracional⁷⁰, essas características refletem a composição histórica predominante nas salas de EJA, como já foi bem relatado na literatura. Reiteramos este perfil de identidades coletivas com as palavras de Miguel Arroyo (2005, p. 29):

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

Conforme discutimos no Capítulo I, em consonância com autores decoloniais, compreendemos que a colonização, visando o controle do trabalho de formas profundamente violentas, foi o processo histórico que legitimou a classificação das diferenças em hierarquias sociais. Isto ocorreu, por exemplo, por meio da criação de categorias mentais, como raça, para categorizar características humanas e consolidar um imaginário universal de superioridade da branquitude de ascendência europeia em oposição à subalternidade dos grupos feitos “outros”, localizados às margens do eurocentrismo.

Como elaboramos anteriormente, essa matriz de poder se manteve no sistema-mundo moderno/colonial, racista, capitalista e cis-hétero-patriarcal ao longo dos anos, moldado pela constante manutenção da colonialidade nos âmbitos do poder, do saber e do ser. Assim, no contexto brasileiro, estabeleceu-se uma óbvia dinâmica formada por pactos que favorecem a hegemonia da branquitude em praticamente todos os espaços sociais e institucionais de poder, além de possibilitar que as subjetividades e epistemologias construídas por esse grupo racial constassem como narrativas-modelos e únicas. Nesse sentido, conforme sintetiza Bianca

⁷⁰ Sendo a modalidade da EJA voltada para pessoas jovens, adultas e idosas, o recorte geracional é variável em determinados contextos históricos, políticos e territoriais. Como apresentamos no capítulo anterior, nos Projetos de EJA da UFMG há maior presença de pessoas adultas e idosas, embora a modalidade esteja apresentando um processo de juvenilização nos últimos anos, com significativa composição de grupos mais jovens.

Santana (2020, p. 174), “isso não quer dizer que todo sujeito branco é racista, mas que todo branco, em uma sociedade racista, se beneficia do racismo”.

Conseqüentemente, os grupos raciais “outros”, como os povos indígenas, as comunidades descendentes de povos africanos e de miscigenações afro-indígenas, que foram desumanizados e tiveram suas culturas e saberes originais forçosamente negadas e descaracterizadas, estão frequentemente submetidos a situações de ausência de direitos; de vulnerabilidades socioeconômicas, físicas e psicológicas; a permanentes processos de exclusão e deslegitimação de suas produções culturais e epistêmicas; e à constante necessidade de lutar coletivamente para resistir às opressões que foram politicamente instituídas e naturalizadas contra seus corpos.

A partir desse reconhecimento e com o intuito de despertar trocas de saberes e narrativas de si a partir de lugares de identificação que reconhecessem as marcas da colonialidade nas suas trajetórias pessoais e de estudantes da EJA, compartilhei com o/as estudantes obras que tratavam mais diretamente sobre as manifestações e os efeitos do racismo e da colonialidade do poder, ser e saber na autoria e experiência de mulheres negras, conforme descrevemos na seção anterior. Dentre os elementos disparadores de narrativas orais e escritas, apresentamos⁷¹ ao/às estudantes um curta-metragem sobre a vida de Carolina Maria de Jesus, seguido de uma escrita autobiográfica de Grada Kilomba, intitulada *Enquanto escrevo* (tradução nossa)⁷², cuja tradução livre reproduzimos a seguir:

Enquanto escrevo

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

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

Eu preciso.

⁷¹ Esses elementos foram apresentados no segundo dia de oficina.

⁷² No original: “While I Write”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>. Em tradução livre, segundo consta na descrição do vídeo disponível no canal da autora, ““WHILE I WRITE” é o primeiro rascunho de uma instalação de vídeo em três atos da artista internacional Grada Kilomba, intitulada “THE DESIRE PROJECT”, apresentada e encomendada pela 32ª Bienal de São Paulo 2016, no Brasil.”

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

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

Eu me torno eu.
(Grada Kilomba, 2016, on-line).

Após a visualização do curta seguido pela leitura coletiva do texto acima, a estudante Helena foi a primeira pessoa a se manifestar, questionando o sentido do termo “projeto colonial” abordado por Grada Kilomba (2016).

Helena: Esse aqui: "Eu me torno a absoluta oposição do que o projeto colonial havia predeterminado", está relacionado com a escravatura?

Enquanto mediadora da experiência que vivíamos na oficina, iniciei uma resposta inicialmente explicativa, mas, rapidamente, atentei-me à importância de ouvir quais sentidos e significados o/as estudantes atribuíam a esse termo. Assim, mudei o rumo da resposta e devolvi a pergunta, conforme o diálogo apresentado no trecho transcrito abaixo:

Ana: [...] Eu queria saber, na verdade, vou fazer uma questão, o que vocês acham que ficou do que foi a colonização? O projeto colonial, vocês acham que ele ainda se manifesta na nossa realidade hoje? Há algo de colonialidade hoje? [...].

Vera: Eu acho que não tem não.

Ana: Você acha que não?

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

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

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

Ana: Alguém discorda?

Helena: Eu acho que ainda há sim. Quando Julieta cita, igual eu estive lá em São Luís do Maranhão recente, tem um bairro em São Luís que ele é construído, as ruas, ou uma rua, se não me falha a memória, praticamente em cima do mar, entendeu? Sujeito a tudo. Então, eu acho que ainda é imposto alguma coisa do Brasil Colônia, [...], por exemplo, ainda há muita desigualdade social, né? E principalmente com relação, igual, por exemplo, quando eu vi esse texto aqui, **eu logo imaginei que ela era uma escrava, tudo indica que ela era uma pessoa ou de linhagem escrava** [*tom de voz incerto, inseguro*], então você vê que ainda há muita imposição sobre os negros, a pessoa negra, pelo fato ainda de ter vindo lá daquele sistema de... Porque saíram totalmente despreparados, então, quer dizer, uma liberdade que na verdade foi uma escravidão, porque saíram dali sem nenhuma perspectiva de uma boa moradia, um bom trabalho, a educação dos seus filhos, a discriminação racial, sujeito a isso tudo. Então, eu acho que ainda há muito sim, mesmo que, quinhentos anos? Mas ainda dentro da pobreza.

É interessante perceber quais elementos as estudantes mobilizaram para significar o que teria sido o projeto colonial e se haveria resquícios deste por meio da colonialidade no contexto brasileiro contemporâneo. Ambas relacionam a temática a aspectos sobre as desigualdades de oportunidades e as injustas condições de existências que as pessoas negras enfrentam na atualidade, sujeitas ao racismo e desproporcionalmente mais expostas às precariedades de moradia, trabalho e sobrevivência. Além disso, também é significativo considerar que ambas as estudantes que se sentiram imediatamente confortáveis para compartilhar suas considerações e percepções sobre “a situação dos negros no Brasil” são pessoas brancas.

Também consideramos relevante a suposta confusão quando Helena se refere à Grada Kilomba como “escrava”, aparentemente incerta de qual termo deveria chamá-la, mesmo após eu ter apresentado a autora como uma artista e pesquisadora negra da contemporaneidade. Em outro episódio, no dia 15 de junho de 2022, cinco dias após essa fala, a mesma estudante perguntou se a Cristiane Sobral (2000), autora do poema *Não vou mais lavar os pratos*, que foi utilizado como elemento motivador de narrativas no último dia de oficina, era uma “escrava”. A pergunta partiu da percepção de que o poema fazia parte de uma coleção chamada *Cadernos negros 23: poemas afro-brasileiros*. Inesperadamente e sem que estivéssemos conversando algo relativo a isso, a estudante questionou: “Mas esse poema aqui, ele chama Afro... Cadernos negros, poemas afro. É uma escrava também? Afro-brasileiros, o que é isso?”.

Como era a segunda situação em que a estudante se referia a uma pessoa negra contemporânea como “escrava”, fui assertiva em responder que se tratava de uma mulher negra e que aquela era a referência de onde o poema se encontrava: “Mas não “escrava”, né? Ser negro não é ser escravizado”. Após a minha correção, a estudante não deu continuidade ao diálogo. Sendo uma turma prestes a se formar no ensino médio, achamos significativo que aspectos básicos sobre letramento racial e educação antirracista sejam ainda incipientes. Diante disso, ecoamos questionamentos feitos por Nilma Lino Gomes (2005, p. 99) há quase vinte anos, ao levantar aspectos elementares sobre a EJA e a questão racial:

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

Apesar da contradição percebida pela dificuldade de Helena em nomear a raça da autora Grada Kilomba e, ao invés, associá-la diretamente à condição de escravidão, a estudante narra uma percepção coerente sobre como as pessoas escravizadas e suas descendentes não puderam acessar uma reparação justa diante do histórico de violência que compartilham desde o colonialismo por serem racializadas como negras. Em seguida, transcrevemos o diálogo mantido por Julieta⁷³, Rosa e Helena, no qual manifestaram as suas compreensões sobre o tema em debate:

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

⁷³ A estudante se autodeclara parda. Ressaltamos que, embora consideremos a sua autodeclaração legítima, acreditamos que em um processo de heteroidentificação realizado por pessoas negras, ela possivelmente seria lida fenotípicamente como uma pessoa branca. Essa discussão é ampla e complexa, uma vez que no Brasil, lugar onde o mito da democracia racial predominou por muito tempo, a mestiçagem, enquanto um dispositivo de poder, atuou de forma a branquear a população. Nesse sentido, há uma variação de tonalidades e características fenotípicas entre pessoas do grupo racial branco, assim como existem variações de cor e características físicas entre pessoas negras (pretas e pardas), pessoas indígenas e dentro de outros grupos étnico raciais.

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

Helena: O próprio exemplo do curta que você mostrou, é a realidade do Brasil. Ainda há muitas pessoas que sobrevivem do lixo e sem nenhuma perspectiva de sair daquela situação pela falta de oportunidades, vou falar assim, né? Vou falar assim, pela falta de oportunidade.

Novamente, ao elaborarem as suas concepções sobre os processos e as heranças coloniais, as estudantes atrelam o racismo e a pobreza como aquilo que “ficou” da colonização na atualidade. Percebe-se que, assim como ocorre vastamente na sociedade brasileira ao pautar o racismo, é comum uma visão binária sobre as identidades raciais branca/negra, sem considerar a forma como os povos indígenas, por exemplo, também sofreram e continuamente sofrem violações, genocídios, desterritorialização, epistemicídios e racismo desde a colonização.

Além disso, em sua narrativa, Julieta identifica que mesmo o jogador de futebol que teve sucesso profissional está sujeito ao racismo. Mas, o mesmo tempo, apresenta uma visão que busca justificar o racismo ou, em suas palavras, a “discriminação” sofrida por pessoas negras com o estado de baixa escolaridade, como se fosse possível impedir esse tipo de violência por meio da formação escolar e de uma suposta ascensão social. Sabe-se que esse discurso não possui fundamento e pode ser facilmente contrariado, conforme Lélia Gonzalez (2018) já argumentava no final da década de 70, atrelando os acessos ocupacionais comparativos entre pessoas brancas e pessoas negras com o mesmo nível de escolarização:

Do ponto de vista do acesso à educação, verificamos que a população de cor, apesar da elevação do nível de escolaridade da população brasileira em geral, no período 1950-73 continua a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional (segundo grau e universidade). Em sua grande maioria, ela permanece nas diferentes fases do primeiro grau. Se relacionamos esse aspecto ao acesso aos níveis ocupacionais diversos, constataremos **não só que a população de cor se situa majoritariamente nos níveis mais baixos mas também que ela se beneficia muito menos dos retornos da educação** — em termos de vantagens ocupacionais — do que o grupo branco. Em outras palavras, se compararmos a relação nível educacional/nível de renda entre os dois grupos raciais, constataremos que é bastante acentuado o diferencial de renda entre brancos e negros, mesmo possuindo igual nível educacional. No grupo branco, a relação entre educação e renda é praticamente linear, enquanto no grupo negro o incremento educacional não é acompanhado por um aumento proporcional de renda. A discriminação ocupacional é a explicação mais plausível, a partir do momento em que, concretamente, temos quase que cotidianamente notícias de não aceitação de pessoas de cor em determinadas atividades profissionais (Lélia Gonzalez, 2018, p. 67-68, grifo nosso).

Dada a constante ocorrência de pessoas negras de classes média e alta que são frequentemente vítimas de racismo, “confundidas” com atendentes em lojas, questionadas sobre suas competências nos espaços profissionais em que atuam e etc, a baixa escolaridade não é uma justificativa para o racismo sofrido. Sendo as desigualdades sociais interseccionais, a discriminação sofrida por sujeitos de baixa escolaridade se soma ao racismo quando se trata de uma pessoa negra, por exemplo, mas a conclusão dos estudos não previne este sujeito de sofrer racismo. Novamente, constatamos a presença de lacunas no letramento racial na trajetória pessoal e escolar das estudantes.

Após esses relatos, Vera, que havia sido a primeira a responder a pergunta inicial afirmando assertivamente que não havia manifestação do projeto colonial na atualidade, repensou a sua posição e reelaborou a sua resposta, trazendo o primeiro relato de uma pessoa branca que fala a partir de seu próprio lugar de enunciação, ao invés de descrever uma suposta vivência do “outro” que, diferente de si, localiza-se mais às margens da diferença colonial.

Vera: Mas Ana, eu entendi a sua pergunta de uma outra forma. Eu entendi assim: se o Brasil ainda depende da colonização de outros países para se manter. Não, nesse ponto de vista não, eu entendi desse jeito. Agora, coisas da colonização até hoje, é claro que existe. Igual a Helena falou que ela conheceu lá em São Luís, das coisas que você vê acontecendo no nosso dia a dia com as pessoas, igual você colocou aí que as pessoas que tem que trabalhar mais cedo, que hoje está na EJA, as pessoas negras que não têm condições. **Igual, eu mesma era uma pessoa que jamais, jamais eu poderia imaginar que um dia eu estaria estudando aqui na UFMG, por causa da minha condição social, que toda vida, né, foi com muita dificuldade.** Meu pai e minha mãe nos criaram, eu e meus irmãos, então aí eu passava aqui embaixo na Antônio Carlos e meus olhos brilhavam quando eu via isso aqui, mas, por isso que eu te falo, né, então. Agora, o Brasil, no ponto colonial, ele é auto suficiente, ele não precisa de colonização nenhuma mais, não precisa de mais nada.

Ao trazer em seu relato um olhar sobre si, a estudante ressalta como a condição sócio-econômica de sua família foi um impeditivo para que, ao longo de sua vida, pudesse se imaginar sendo uma estudante da UFMG, além de reconhecer isto enquanto uma reflexão do histórico colonial do Brasil. De fato, lidas pelo viés da classe, pessoas brancas e pobres, embora não sofram os violentos efeitos do racismo e ocupem o lugar social em que se beneficiam dos privilégios característicos da branquitude, também sofrem interdições de acessos a direitos básicos, como a educação escolar, e outras discriminações sociais em função das intersecções de classe, gênero, sexualidade e território, por exemplo, conforme a estudante demonstrou possuir consciência.

Além da pertinência contida nas transcrições apresentadas acima, consideramos que um dos pontos mais significativos no momento de oralidades que se iniciou após a leitura da

potente escrita de Grada Kilomba foi a formação de uma dinâmica em que apenas as pessoas brancas e uma pessoa autodeclarada parda, que possui o tom de pele claro, tenham se sentido confortáveis para participar dessa discussão. As demais pessoas, todas negras, permaneceram em silêncio, ouvindo e por vezes olhando para baixo, enquanto as outras, que em sua maioria possuem as vozes hegemônicas da branquitude, falavam sobre o que seria a experiência da pessoa negra em um mundo com heranças coloniais, sem de fato vivenciar a experiência desse “outro” narrado. Segundo Patricio Arias (2010, p. 390),

Uma expressão de respeito aos interlocutores, é mostrar respeito sobre o que dizem, é preciso estar atento às suas formas de expressão, isso implica um exercício de desenvolver a capacidade de escuta, tanto nas suas falas quanto nos seus silêncios, nas formas paralinguísticas; é preciso levar muito a sério seus diferentes modos de linguagem, seus jargões, os tons com que o ou a interlocutora constrói os enunciados do seu discurso; ver os estilos que se expressam em suas formas enunciativas, muitas vezes matizadas com pausas de intervalos e silêncios (Patricio Arias, 2010, p. 390, tradução nossa)⁷⁴.

Durante o momento de oralidade que se formou espontaneamente a partir do questionamento de uma estudante branca, percebi que o ato de não falar sobre o assunto foi uma escolha para as estudantes e o estudante negro, o que no momento interpretei como uma possível ação de autopreservação. Raquel Lima (2020), em uma discussão sobre o esvaziamento da categoria “subalternidade”, aborda a perspectiva do “silêncio como resistência”. Em suas palavras,

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

Conforme a reflexão de Raquel Lima (2020), é possível imaginar que se naquele momento o/as estudantes que optaram pelo silêncio estivessem em um grupo no qual todas as pessoas, inclusive a pesquisadora, fossem negras, a opção da fala poderia ter sido uma escolha

⁷⁴ No original: “Una expresión de respeto a los interlocutores, es mostrar respeto sobre lo que dicen, hay que estar atento a sus formas de expresión, esto implica un ejercicio de desarrollo de la capacidad de escucha, tanto de sus discursos como de sus silencios, de las formas paralingüísticas; hay que tomar muy en serio sus modos distintos de lenguaje, sus jergas, los tonos con los que el o la interlocutora construye los enunciados de su discurso; ver los estilos que se expresan en sus formas enunciativas, muchas veces matizados de pausas de intervalos y silencios.” (Patricio Arias, 2010, p. 390, tradução nossa)

viável e segura para ele/as. Atrelamos a essa dedução à compreensão de que um grupo que compartilha da mesma identidade racial subalternizada, embora seja inevitavelmente composto por diversidades, forma um contexto de pactos, alianças, acolhimentos e reconhecimentos que só são possíveis entre os sujeitos que compartilham das experiências daqueles que vivenciam “o lugar de dentro”, ou, em outras palavras, o alvo da violência em um sistema opressor.

No lugar de professora e pesquisadora não-indígena que é lida socialmente como branca⁷⁵, Shirley Miranda (2016) também apresenta uma compreensão sobre os silêncios que se manifestam em uma pesquisa com pessoas indígenas, na situação em que a investigadora não compartilha da identidade racial de suas/seus colaboradoras/es:

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

Enquanto mediadora das trocas, optei por não convidar as pessoas que escolheram o silêncio para se expressarem sobre as marcas da colonialidade no contexto brasileiro atual. Nesse sentido, estamos de acordo com Patricio Arias (2010, p. 390), quando orienta que

É recomendável não forçar os interlocutores a responderem o que não querem, ou a falarem de aspectos que os incomodam, ou esperar que digam apenas o que para nós pode resultar relevante, na realidade, também através desses silêncios, das resistências para responder às nossas questões, estão a dar-nos respostas e dados significativos, sobre a sua forma de olhar para determinado problema sobre o qual preferem silenciar o seu discurso (Patricio Arias, 2010, p. 390, tradução nossa)⁷⁶.

Após as mesmas estudantes que já haviam se manifestado complementarem a discussão com novos argumentos, mediei a transição da conversa para iniciar as orientações sobre a escrita autobiográfica desse dia. Assim, solicitei que, caso se sentissem confortáveis, compartilhassem oralmente as suas identificações ou não identificações com os elementos

⁷⁵ Consideramos a seguinte fala da professora: “Se chego como professora em uma aldeia, sou vista socialmente como branca. Isso nos coloca em situações desiguais de poder.”, disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/036243.shtml>

⁷⁶ No original: “Es recomendable no forzar a las interlocutores a que respondan lo que no quieren, o hablar sobre aspectos que les resulten molestos, o pretender que digan sólo lo que para nosotros puede resultar relevante, en realidad, también a través de esos silencios, de las resistencias a responder nuestras preguntas, nos están dando respuestas y datos significativos, sobre su forma de mirar determinado problema sobre el cual prefieren silenciar su discurso.” (Patricio Arias, 2010, p. 390)

trabalhados naquela noite de oficina. Nesse momento, o Nelson, que não se manifestou durante a temática do projeto colonial, começou a falar:

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

A narrativa oral do estudante recorda aspectos difíceis e dolorosos da sua experiência. Ele rememora as lutas pela sobrevivência de uma família pobre, formada por pessoas pretas, e reconhece no curta sobre a Carolina Maria de Jesus a figura da sua mãe. Entretanto, a sua narrativa escrita, realizada no mesmo dia, revela outros olhares sobre a sua própria trajetória:

No decorrer de minha vida passamos por várias etapas. Saindo de uma favela, que hoje se chama do aglomerado. Vimos morar no bairro Concórdia no ano de 1960 onde tinha apenas quatro anos de idade. Eu e minha mãe logo depois veio uma irmã, onde moramos por muitos anos em apenas um cômodo, que servia de sala, quarto, cozinha e um banheiro para várias pessoas que ali morava. Apesar de tudo foi muito bom, era sofrido mas bom, éramos felizes e não sabia, mesmo com as dificuldades que era na época. Hoje graças a Deus estamos bem na medida do possível eu minha mãe e minha irmã juntos sempre. **Somos negros com muito orgulho sem medo de viver e ser feliz, mesmo com todas as dificuldades que a vida nos traz.** (Narrativa escrita de Nelson no segundo dia de oficina, em 10/06/2022).

Consideramos significativo que, ao escrever sobre as experiências difíceis da sua infância, o estudante mobilize o termo “orgulho” para afirmar sua negritude e a ausência do medo de ser feliz. O reconhecimento positivo de sua raça⁷⁷ é um conhecimento de si importante e frequentemente ausente nas narrativas de estudantes adultos/os e idosas/os na EJA. No grupo em questão, por exemplo, Nelson foi a única pessoa que mencionou sua

⁷⁷ Conforme contextualizamos em outra seção mais adiante neste capítulo, o reconhecimento positivo da negritude de Nelson não é expresso por ele apenas na fala. Desde 2019, quando foi meu estudante no final do ensino fundamental, Nelson se destacava, por exemplo, por ser a única pessoa da turma que se vestia com estampas e acessórios com referências africanas. Em determinada ocasião, quando ainda era estudante concluinte do PROEF-2, ele também compartilhou sobre a sua participação na Festa do Congado em Belo Horizonte (MG), um festejo de tradição negra importante na cultura popular brasileira.

identidade racial para falar de si, além de optar pelo uso da palavra “orgulho” associada a esse reconhecimento de si. Isso nos provoca a refletir: como a escola e nós, enquanto educadoras/os/es, especificamente na EJA, contribuímos para que as pessoas possam olhar para si com o cuidado e a coragem que desafiam os lugares e vozes hegemônicos que os oprimem? Da mesma forma, como percebemos e lidamos com os silêncios de determinados sujeitos em escolarização? Como interpretamos as “ausências” presentes nesses corpos?

Segundo Miguel Arroyo (2017),

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

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

Escrevo voltando na minha infância para contar um pouco sobre eu, e minha família, nos moravam no interior e na época a gente não tinha muitas condições, morava em uma casinha bem simples, meu pai trabalhava na lavoura de 5 da manhã as 6 da noite, pra conseguir fazer os serviço, e meus irmãos mais velhos ajudavam quando chegava da escola, já minha mãe ficava em casa com meus outros irmãos mais novo e cuidava de todos os serviços que era muitos, até tinha que socar arroz, café e outras coisas no pilão era muito difícil para ela com tanta coisa pra fazer, eu tinha 9 anos tomava conta do meu irmão e ajudava cuidar da casa e estudava, a escola que tinha na época era bem precária. [...] Gostava muito de estudar, mas não tinha condições de ir pra outro lugar que tinha uma escola melhor. Contudo, não tenho nada pra falar dos meus, pois eles deram o melhor que podiam para nós.
(Narrativa escrita de Rosa no segundo dia de oficina, em 10/06/2022).

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

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

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

Hoje meu patrimônio é minha casa, e no final deste ano realizo mais um sonho, o de formar. Não está sendo fácil, mais a perseverança e força me ajuda a subir os degraus

(Narrativa escrita de Margarida no segundo dia de oficina, em 10/06/2022).

As narrativas das estudantes, ambientadas em territórios urbano e não urbano, contextualizam aspectos que, embora diferentes, permitem compreender a experimentação das diferentes faces da pobreza enquanto um fator comum às suas trajetórias. Isto também pode ser interpretado nos relatos de Nelson e Vera, apresentados acima e realizados após o mesmo encontro no segundo dia de oficina, em que a escrita foi orientada pela reflexão dos aprendizados mais significativos construídos ao longo de suas vidas. Conforme suas narrativas, são pessoas que vêm de gerações de famílias com um histórico de trabalho árduo e pouco remunerado, muitas vezes informal; são filho e filhas de pessoas com nenhuma ou pouca escolaridade, também impedidas de concluírem a formação escolar pela necessidade da sobrevivência que exigiu trabalharem na infância, seja em ambiente doméstico e familiar ou não; viveram grande parte de suas vidas em situações de moradias precarizadas. Conceitualmente, segundo Bárbara Ramalho (2019, p. 56) em diálogo com outros autores, a pobreza é um “fator multifacetado”:

Sob essa perspectiva, parece adequada a formulação de Rego e Pinzani (2014) relativamente aos aspectos a serem observados para a caracterização da pobreza no Brasil. O primeiro deles diz respeito ao pertencimento de classe social e econômica e, portanto, à renda e à posse de bens pelos indivíduos e/ou suas famílias. O segundo é o local de sua residência, afinal, a pobreza urbana e rural, na zona sul ou norte, ou ainda em um bairro ou em uma ocupação, por exemplo, assume características distintas. Há de se ter em vista também a forma de acesso dos sujeitos aos direitos sociais mais básicos, como é o caso da moradia, da educação e a da saúde. Ademais, considerando-se que a renda dos pobres pode sofrer bruscas alterações ao longo de determinados períodos, os autores propõem que a pobreza deve ser sempre temporalmente interpretada. Finalmente, deve o pertencimento étnico-racial dos sujeitos assumir centralidade na análise da pobreza no Brasil (Bárbara Ramalho, 2019, p. 56).

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

Compartilhamos com o autor o entendimento de que essas histórias coletivas não são aleatórias e se estruturam a favor das desigualdades sociais. No entanto, consideramos significativo observar quando os sujeitos que vivenciaram os efeitos intrusivos da colonialidade por meio da pobreza, após se deslocarem temporalmente da precariedade socioeconômica vivida e acessarem lugares que foram negados em seus passados, como a escola, julgam a realidade dos que experienciam as limitações materiais e subjetivas da escassez econômica na contemporaneidade como um suposto poder de escolha. Ilustramos essa percepção com um trecho de trocas orais entre duas estudantes no terceiro dia de oficina, após assistirmos o curta-metragem *Vida Maria* e entrarmos no campo de discussões sobre as políticas públicas e condições escolares garantidas às comunidades do campo.

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

Rosa: Sim, agora também lá tem, uai, **quem não estuda é quem não quer** [risos]. **Hoje em dia, lá, quem não estuda é porque não quer.** Tem ônibus que pega, assim, na casa e leva. Pega as pessoas que têm dificuldade, né? Às vezes é de cadeira de rodas, coisa assim, que precisa, né? O ônibus para levar. É tudo arrumadinho agora, menina. **Agora, todo mundo, quem não estuda é porque não**

quer. Mas, por causa de quê? Por causa de quê, porque mudou, assim, o outro local que era, assim, era tipo uma cidade muito pequenininha que tinha lá perto, era distrito da outra cidade também, que é Inhapim, né? Aí lá, eles passou a cidade, aí tem o prefeito, o vereador, tudo de lá. Aí é que eles investem no município, né? E lá, naquela outra cidade que quando era, né, não tinha investimento. O prefeito era o maior ladrão, não investia nada, era assim que passava de pai para filho, de pai para filho, era uma bagunça. Era assim, roubava direto a eleição.

Helena verifica a ampliação da oferta escolar em comparação com o passado, enquanto Rosa indica o histórico de corrupção política limitando investimento público no município. Ambas demarcam o lugar da ausência de estudos na sua geração como um impedimento alheio às suas vontades. Ao descrever as melhorias e o maior investimento no campo da educação em sua cidade natal atualmente, comparado com o que vivenciou em seu passado, Rosa reafirma que, diferentemente de seu tempo, agora não haveria motivos para não ir à escola além do não querer. Em outro momento, a estudante caracteriza as melhorias do lugar ressaltando que “tá quase chegando o asfalto lá já...”, o que nos leva a pensar sobre as condições de produção de pobreza que ainda são vivenciadas coletivamente nos meios rurais, mesmo que atualmente exista uma instituição escolar próxima e mais estruturada do que a que Rosa acessou em sua infância. Após ouvir as colegas, Julieta compartilha suas observações sobre a vivência da pobreza enquanto um estado de falta de perspectivas:

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

Na lógica colonial, as pessoas são responsabilizadas pelas subalternidades as quais são submetidas, e isso pode ser apropriado subjetivamente pelas vítimas dos sistemas de opressão naturalizados na sociedade. Similarmente, quando indivíduos vivenciam a superação da pobreza, associam o acontecimento a uma questão limitada ao mérito e esforço pessoal. Segundo Nelson Maldonado-Torres (2020, p. 44) a “colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo”. Essa discussão é ampla e se estende a outros campos de opressões, como discutiremos a seguir, ao mobilizarmos as questões de gênero trazidas pelas participantes da pesquisa em suas narrativas.

Na sequência do diálogo, Maria compartilhou um acontecimento familiar em que uma sobrinha jovem, que vivia em um contexto não urbano, foi impedida de continuar seus estudos pelo seu pai, irmão da participante, mesmo após o oferecimento de condições materiais para que ela permanecesse a trajetória educacional na capital, com o suporte da tia.

Maria: É, uai, isso daí, recentemente, por exemplo, minha sobrinha, foi em 2018. Meu irmão trabalha em fazenda, aqui para o sul. E lá, assim, para ela estudar, ela tinha que acordar quatro horas da manhã para a van passar para pegar, aí o dia que chovia não tinha como passar, porque atolava. Então ela veio formar o ensino médio e veio aqui para casa, para formar, ficou um ano aqui comigo para poder concluir o ensino médio. Porque é muito difícil e ela não estava tendo rendimento nenhum na escola, aí ela veio, para você ver, ficou um ano aqui e conseguiu passar com um rendimento bom. Mas, assim, como ela é filha única, os pais... Ela queria até fazer faculdade, a gente incentivou de ajudar, mas o meu irmão, a cabeça muito fechada, quis que ela voltasse, né? Pra você ver, ele mora em fazenda, longe de escola.

No capítulo anterior, quando abordamos a autoapresentação de cada estudante, houve uma recorrência entre as falas das mulheres que é muito comum em salas de aula da EJA: a falta de permissão do marido (ou de algum ente familiar, invariavelmente do gênero masculino) como uma barreira para concluírem os estudos em outros momentos da vida. Por vezes, essa não-permissão é velada e naturalizada pela própria estudante, ao associar que a sua função primordial está atrelada aos “trabalhos de cuidado” (Ludimila C. Bastos; Carmem L. Eiterer, 2017) que no ambiente doméstico e familiar é desempenhado desproporcionalmente (ou integralmente) por ela. Uma reprodução disso foi percebida nas lembranças ativadas pelos objetos reativadores de memórias no primeiro dia de oficina. Diante do bule de café, todas as pessoas do grupo fizeram menção à mãe, avó ou tia como figuras familiares que desempenharam o lugar do cuidado doméstico, da alimentação e do acolhimento em suas formações iniciais, demonstrando a continuidade dos papéis de gênero que são performados pelas pessoas cisgênero femininas⁷⁸.

De início, é importante ressaltar que embora essa pesquisa contemple um recorte das experiências de mulheres adultas e idosas cisgênero, partimos da concepção de que os estudos de gênero são múltiplos e este assunto engloba as pessoas que se localizam para além da hegemonia cisgênera, a saber, pessoas transexuais, transgênero, travestis e não binárias⁷⁹.

⁷⁸ Para ilustrar a afetividade de uma das estudantes pela simbologia do bule, que remete ao cuidado materno, trazemos um trecho da narrativa escrita da Margarida no primeiro dia de oficina: “o bule me faz lembrar da minha mãe coando café. O cheiro e o aroma me vem na memória. Ela deixava o bule cheio em cima do fogão de lenha, e o café semprequentinho e gostoso e às vezes, quando dava, ela fazia bolo para acompanhar o café. O bule é uma vasilha de muita valia na cozinha” (Margarida, 2022). Para acessar todas as narrativas escritas, veja a seção “Anexo 1” deste trabalho.

⁷⁹ Ressaltamos que, da mesma forma, os homens e as masculinidades cis e trans fazem parte dessa pauta, embora neste trabalho não foquemos nas especificidades desses grupos.

Essas identidades não serão abordadas no escopo deste trabalho por não serem representativas do/as participantes da pesquisa, mas achamos necessário reforçar o reconhecimento de que compreendemos as questões de gênero como algo que não se restringe ao modo binário e sexista de classificar pessoas, como foi imposto pelas narrativas e epistemes coloniais europeias.

Recordamos que ao elaborarem suas apresentações de si no primeiro dia de oficina⁸⁰, sem nenhuma orientação específica além do pedido de dizerem quem são, todas as estudantes demonstram como as imposições do matrimônio e os compromissos da maternidade estão implicados em suas constituições pessoais. Também foi evidente os efeitos da sobreposição desses elementos na efetivação dos seus antigos projetos de retomarem os estudos, o que foi postergado para quando fosse possível, seja por meio da viuvez, pelo avanço da idade e amadurecimento dos filhos ou, finalmente, pela tardia permissão dos seus maridos. Assim como muitas pesquisas no campo da EJA já demonstraram, essas características são muito comuns nas trajetórias de mulheres adultas e idosas nessa modalidade da educação básica.

No terceiro dia de oficina, a fim de dialogar com aspectos das diversas experiências de mulheres cisgênero na EJA, levei dois elementos para a mobilização de trocas orais e para a motivação de escritas autobiográficas. O primeiro foi o curta-metragem *Vida Maria*, mencionado anteriormente e, em seguida, lemos coletivamente o poema *Não vou mais lavar os pratos* de Cristiane Sobral (2000), que reproduzimos a seguir:

Não vou mais lavar os pratos

Não vou mais lavar os pratos.
 Nem vou limpar a poeira dos móveis.
 Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
 e uma semana depois decidi.
 Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo
 a bagunça das folhas que caem no quintal.
 Sinto muito.
 Depois de ler percebi
 a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,
 A estética.
 Olho minhas mãos quando mudam a página
 dos livros, mãos bem mais macias que antes
 e sinto que posso começar a ser a todo instante.
 Sinto.
 Qualquer coisa.
 Não vou mais lavar. Nem levar. Seus tapetes
 para lavar a seco. Tenho os olhos rasos d'água.
 Sinto muito. Agora que comecei a ler quero entender.
 O porquê, por quê? e o porquê.
 Existem coisas. Eu li, e li, e li. Eu até sorri.
 E deixei o feijão queimar...

⁸⁰ As autoapresentações de cada participante foram abordadas no capítulo anterior.

Olha que feijão sempre demora para ficar pronto.
 Considere que os tempos são outros...
 Ah,
 esqueci de dizer. Não vou mais.
 Resolvi ficar um tempo comigo.
 Resolvi ler sobre o que se passa conosco.
 Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou.
 De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi,
 você foi o que passou
 Passou do limite, passou da medida,
 passou do alfabeto.
 Desalfabetizou.
 Não vou mais lavar as coisas
 e encobrir a verdadeira sujeira.
 Nem limpar a poeira
 e espalhar o pó daqui para lá e de lá pra cá.
 Desinfetarei minhas mãos e não tocarei suas partes móveis.
 Não tocarei no álcool.
 Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler.
 Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
 meu tênis do seu sapato,
 minha gaveta das suas gravatas,
 meu perfume do seu cheiro.
 Minha tela da sua moldura.
 Sendo assim, não lavo mais nada, e olho a sujeira
 no fundo do copo.
 Sempre chega o momento
 de sacudir,
 de investir,
 de traduzir.
 Não lavo mais pratos.
 Li a assinatura da minha lei áurea
 escrita em negro maiúsculo,
 em letras tamanho 18, espaço duplo.
 Aboli.
 Não lavo mais os pratos
 Quero travessas de prata,
 Cozinha de luxo,
 e jóias de ouro. Legítimas.
 Está decretada a lei áurea.

Neste dia, sem que tivéssemos planejado essa composição, o grupo estava reduzido e só haviam mulheres presentes. Isso gerou um ambiente de familiaridade e identificação mais forte com a temática, de modo que, após a leitura, o grupo estava visivelmente afetado pelo poema. Logo após lermos as últimas palavras, Julieta iniciou a fala de forma descontraída, conforme o diálogo transcrito abaixo:

Julieta: Nossa, vou decretar essa lei áurea. [risos]

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

Julieta: [gargalhada]. Isso que eu quero na minha vida agora [risos].

Maria: Às vezes eu já faço isso aqui, olha. [risos]. Dou uma de louca aqui: "Hoje eu não vou lavar prato, não vou limpar" [risos].

Embora soubéssemos que o “lavar os pratos” não fosse, de modo literal, o único sentido de rompimento proposto pelo eu-lírico, as estudantes começam a sua identificação por este ponto, que remete aos trabalhos de cuidado com a casa muito desempenhados por elas. Em seguida, ainda dialogando sobre o mesmo texto, Helena estabelece uma posição contrária às das colegas⁸¹, o que gera o início de uma discussão que se aprofunda em interpretações mais reflexivas sobre a escrita e, conseqüentemente, sobre suas próprias vidas:

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

Julieta: Não, eu já vi de outra forma.

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

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

Helena: Igual, por exemplo, uma mulher casada. **Eu, graças a Deus, eu não sou analfabeta. Nunca fui, né? Estudei, quando eu parei de estudar estava na sétima série.** Eu me casei, cuidei com meu esposo, com meus filhos. Até hoje eu cuido, minha filha levanta e eu que faço o café. Isso é minha responsabilidade de mãe. Eu não sou obrigada, mas eu faço.

A forma como Helena explicita que não participa dos mesmos lugares de subalternidade ocupados por seu/as colegas - “graças a Deus, eu não sou analfabeta. Nunca fui, né?” -, bem como o modo quase defensivo que se posiciona diante da possibilidade de uma mulher escolher abdicar das funções domésticas e optar por fazer outras coisas por si, demonstram a introjeção do imaginário de papéis de gênero preestabelecidos e inflexíveis para a estudante⁸². Ao dizer que “você tem as suas responsabilidades, você não vai deixar as suas responsabilidades”, ou ainda “isso é minha responsabilidade de mãe”, Helena demonstra

⁸¹ Consideramos válido reiterar que embora Helena, aos 70 anos de idade, compartilhe do histórico de interdição do percurso escolar na infância e juventude, ela ocupa um lugar social endossado pela branquitude e associado a outros privilégios simbólicos e materiais que demarcam uma explícita diferença entre sua experiência e a de seu/as colegas. Nesse sentido, sua presença na pesquisa provocou constantes contrapontos que, em diversos momentos, delinearam os efeitos da diferença colonial que demarca os “outros” para aqueles/as que se autoafirmam universalmente.

⁸² É relevante lembrar que, segundo Helena, o motivo que a fez voltar à escola foi o desejo de ingressar em um curso de liderança cristã em sua igreja, que exigia o certificado de conclusão da educação básica. A participação ativa da estudante nesse contexto pode estar associada à sua posição mais conservadora.

que a função de uma mulher casada, com filhos, é priorizar o cuidado de todo esse sistema doméstico e familiar, sem mencionar de que formas ela se prioriza para além dos lugares de esposa, mãe e cuidadora.

Esse imaginário também foi demonstrado pela estudante quando, posteriormente, relatou orientações feitas às suas filhas:

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

Por meio de seu relato, interpretamos que Helena reproduz como herança para as suas gerações futuras o lugar da mulher a partir da mesma assimetria de gênero vivenciada e naturalizada por ela, ainda que suas filhas tenham vivenciado trajetórias de vidas e acessos diferentes das suas, alcançando a pós-graduação em uma universidade pública, por exemplo. Segundo Angela Davis (1983, p. 224), o trabalho doméstico, como um produto da história humana, está sujeito a manutenções que mantêm a sua associação ao papel de cuidado a ser desempenhado pelas mulheres.

Embora as tarefas domésticas, como as conhecemos hoje, possam vir a se tornar velhas relíquias históricas, as atitudes sociais predominantes continuam a associar a eterna condição feminina a imagens de vassouras e pás de lixo, esfregões e baldes, aventais e fogões, vasilhas e panelas. E é verdade que o trabalho da mulher, de uma era histórica a outra, tem sido geralmente associado ao ambiente doméstico. Ainda assim, o trabalho doméstico feminino nem sempre foi o que é hoje, uma vez que, como todos os fenômenos sociais, as tarefas domésticas são um produto dinâmico da história humana. Da mesma forma que sistemas econômicos surgem e desaparecem, o escopo e a qualidade das tarefas domésticas passaram por transformações radicais. (Angela Davis, 1983, p. 224, tradução)⁸³.

Na sequência do diálogo, as demais estudantes presentes se contrapuseram à visão mais tradicional de Helena:

⁸³ No original: "Although housework as we know it today may eventually become a bygone relic of history, prevailing social attitudes continue to associate the eternal female condition with images of brooms and dustpans, mops and pails, aprons and stoves, pots and pans. And it is true that women's work, from one historical era to another, has been associated in general with the homestead. Yet female domestic labor has not always been what it is today, for like all social phenomena, housework is a fluid product of human history. As economic systems have arisen and faded away, the scope and quality of housework have undergone radical transformations" (Angela Davis, 1983, p. 1983).

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

Helena: Qualquer coisa, ela pode ser qualquer coisa [*em tom negativo*].

Julieta: Isso, mas aqui, no muda... Igual, a partir do momento que ela parou de fazer as coisas que ela fazia, porque ela vivia em função daquilo, o que ela está colocando aqui é que ela vivia em função de limpar, ela vivia em função de arrumar, ela vivia em função de fazer isso.

Maria: Ela não tinha tempo...

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

Embora, em suas falas, ninguém tenha mobilizado palavras-chave como feminismo, machismo e patriarcado, percebemos um lugar de conscientização sobre as imposições e violências de gênero sobre as mulheres, submetidas a um lugar de trabalho de reprodução da vida, quando Julieta se refere ao processo vivenciado pelo eu-lírico utilizando o termo “como se estivesse se libertando”. Associar a possibilidade de se escolher, olhar para suas necessidades pessoais e priorizar o autocuidado ao invés de viver em função dos trabalhos domésticos e do cuidado irrestrito com o outro, para a estudante, equivale-se a um estado de libertação. Sua fala nos aciona ao questionamento feito por Maria Stewart há quase dois séculos: “Até quando as nobres filhas da África serão forçadas a deixar que seu talento e seu pensamento sejam soterrados por montanhas de panelas e chaleiras de ferro?” (Maria Stewart *apud* Patricia Hill Collins, 2019, p. 3). Nessa perspectiva, Margarida compartilha a sua experiência:

Margarida: Ela se libertou da vida que levava, né? De repente, como diz aí, chutou o balde [*risos coletivo*]. Chutou o balde. Mudou, né? Quis mudar, falou: "Vou mudar mesmo, decidi, vou me libertar mesmo". Num modo de dizer, né?

Helena: Margarida também deu um basta, né, Margarida?

Margarida: Eu dei, dei mesmo, tive que dar porque, para mim viver, né? **Pensar em mim porque eu não pensava em mim, pensava primeiro nele, né?** Então, principalmente porque ele bebia muito, **então era tudo, né, nas minhas costas**. Até para estudar, eu não estudei antes, né, um monte por cento lá era por causa dele, né?

Não tinha a oportunidade, ele não deixava, era aquela coisa toda, né? Era só cuidar dele, dele, dele e esquecia de mim. [...]

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

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

Maria: Sim. Eu quis dizer aqui, porque assim, eu vivia assim, trabalho e casa, trabalho e casa. Então, eu parei um tempo sim, porque senão você vive só naquilo, você não vai ter um momento de lazer, de cuidar de você. Então, os filhos cresceram? Então todo mundo pode ir lá lavar um prato, lavar um copo, então às vezes eu estresso um pouco lá em casa, que eu falo assim: "Aqui mora uma família, então, assim, todo mundo trabalha, todo mundo estuda? Sim, ok. Então, vamos assim". Aí, às vezes eu falo: "Não vou mais lavar vasilha, não vou mais fazer isso" [risos].

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

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

Helena: Ou pagar uma faxineira.

Maria: É, mas quando a gente não tem condições, você para um pouco ou então você estafa. Eu já tive problema de estafa, de estresse, de tudo que você pensar [...].

Então, assim, eu tive um momento que falei assim: "Nossa senhora, eu vivo só para isso. Não, vou ter que parar um pouco porque senão...".

Helena: Uai, eu entendo isso tudo. Porque, assim, o que eu fico mais triste é que se uma pessoa ler isso aqui, ela vai pegar isso que está escrito e vai entender que é assim. É como a novela, você vê lá aquele romance todo lá, você também quer ter aquela vida.

O trecho acima é relevante para retomarmos as interseccionalidades das desigualdades sociais no grupo em questão. Neste caso, evidencia-se mais uma vez a diferença de classe. Helena é uma mulher branca, aposentada, que vive em um apartamento numa região nobre da cidade, enquanto Maria é uma mulher negra, trabalhadora (nas jornadas comerciais e domésticas) e moradora do município de Contagem. Ela mora em uma cidade vizinha à Belo Horizonte e precisa realizar o trajeto intermunicipal diariamente para concluir seus estudos na EJA da UFMG. Assim como a experimentação da pobreza sofre fortes influências se a pessoa pobre é preta e travesti, por exemplo, as experiências vividas por uma mulher cisgênero branca e uma negra são amplamente diversas, ainda que ambas estejam expostas ao machismo e a outras violências de gênero.

No caso acima, a solução apresentada por Helena, contratar uma faxineira, transfere a outra mulher a responsabilidade pelo trabalho doméstico, mas não inclui a possibilidade de modificar o modo como as tarefas são distribuídas, como Maria e outras participantes propuseram em suas falas. A experiência racial de uma mulher influencia na forma como ela vivencia as opressões de gênero que são atravessadas pelos outros lugares que ela ocupa na sociedade, bem como na formação de estratégias para contestações às violências sofridas. Também consideramos significativo o nítido receio expresso por Helena de o poema “cair em outras mãos” que poderiam vir a tomá-lo como exemplo, provocando em outras mulheres o questionamento sobre os lugares que lhes foram atribuídas.

Na perspectiva do feminismo decolonial, partindo da demarcação e reconhecimento da colonialidade de gênero que não foi concebida pelos homens precursores da conceitualização de colonialidade, María Lugones (2012, p.134) compreende que

Raça, gênero e sexualidade se co-constituem. A transição da colonização para a colonialidade em termos de gênero centra a complexidade das relações constitutivas do sistema capitalista global de poder (dominação, exploração). Nas análises e práticas de um feminismo descolonial, a "raça" não é nem separável nem secundária à opressão de gênero, mas sim co-constitutiva. E é exatamente isso que os feminismos brancos acabaram excluindo da análise, embora versões coloniais da diversidade étnica/cultural tenham sido incorporadas aos feminismos que se concentram na globalização. Ou seja, a colonialidade do poder, do saber, do ser, do gênero, não importam, não pesam. A solidariedade feminista que enfrenta a violência da globalização é pensada como atravessando culturas traduzíveis,

ignorando a colonialidade do poder, a racialização da população, do trabalho, do conhecimento, do gênero. Essa forma de convocação de solidariedade entre “mulheres” torna-se cúmplice da Colônia e de seu sistema de gênero (María Lugones, 2012, p. 134, tradução nossa)⁸⁴.

Traçando uma relação entre os sentidos das recusas em realizar os trabalhos domésticos abordadas no poema com a sua própria experiência, Rosa fala sobre a relação entre o acesso à educação com a transformação vivida pelo eu-lírico e por ela mesma:

Rosa: Eu entendi que quando você... A leitura, quando você volta para estudar, para ler, assim, você aprende muita coisa, **sua cabeça abre**, não fica só aquilo ali. Pelo menos a minha já abriu muito depois que eu passei a estudar. Eu acho que abre a mente da gente. Porque não é só aquilo ali, é filho, marido, é casa, **tem mais coisas que você pode fazer** [...]

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

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

O saber de si expresso por Maria e também por Madalena (Sônia Reis, 2009) nos leva, novamente, a refletir sobre os possíveis alcances da escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas, sobretudo na experiência das mais velhas que, muitas vezes, buscam na escola um lugar de recomeço. Compreender as trajetórias e as concessões, mas também as potências que esses sujeitos trazem para a escola, é um caminho para construir espaços de trocas de saberes emancipatórios, antirracistas e decoloniais na vida e na escolarização de estudantes da EJA.

⁸⁴ No original: “Raza, género, y sexualidad se co-constituyen. El paso de colonización a colonialidad en cuestión de género centra la complejidad de las relaciones constitutivas del sistema global capitalista de poder (dominación, explotación). En los análisis y prácticas de un feminismo decolonial, “raza” no es ni separable ni secundaria a la opresión de género, sino co-constitutiva. Y eso es precisamente lo que los feminismos blancos han terminado por excluir del análisis, aunque versiones coloniales de la diversidad étnica/cultural han sido incorporadas en feminismos que enfocan la globalización. Es decir, la colonialidad del poder, del saber, del ser, de género, no importan, no pesan. La solidaridad feminista que enfrenta las violencias de la globalización está pensada como cruzando culturas traducibles, ignorando la colonialidad del poder, la racialización de la población, del trabajo, del saber, del género. Esta forma de llamado a una solidaridad entre “mujeres” se hace cómplice de la Colonia y su sistema de género.” (María Lugones, 2012, p. 134)

3.3. Trabalho e escola

Nesta seção abordaremos as narrativas de si que dialogam com as experiências vividas e os conhecimentos construídos no campo do trabalho e da vida profissional do/as estudantes. A carteira de trabalho utilizada como objeto reativador de memórias no primeiro dia de oficina foi o elemento que motivou a maior parte dessas trocas, por isso muitas das narrativas se referem a este símbolo/objeto. Embora não tenhamos abordado essa temática com profundidade até então, o trabalho ou a necessidade de trabalhar é um elemento que aparece em muitos momentos da fala de si de estudantes da EJA, sobretudo quando se trata da experiência das/os adultas/os e idosas/os que interromperam seus percursos escolares em função de uma condição socioeconômica familiar que exigia a entrada precoce no mercado de trabalho. Compreendemos que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas é, historicamente, uma modalidade voltada para trabalhadores. Nesse sentido, concordamos com Miguel Arroyo (2017, p. 64) ao elaborar que

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

No grupo de estudantes que participaram da pesquisa, há uma recorrência de relatos sobre a necessidade de trabalhar pela sobrevivência, sendo um dos motivos da saída da escola no passado. A seguir, podemos perceber esse contexto nas narrativas orais e escritas de Nelson e Vera, que ingressaram muito cedo no mundo do trabalho:

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

A volta a escola, para mim foi e está sendo a melhor coisa que fiz. Fiquei parado por muitos anos sem ter muitas oportunidades. **Tive que parar os estudos muito cedo, para ajudar nas despesas da casa, pois minha mãe era sozinha para tudo.** Tendo que trabalhar quase dia e noite para o sustento de nossa casa, vendo aquilo **me pus a trabalhar cedo para ajudá-la.** Sem saber que um dia ia fazer muita falta para mim, trabalhando dali e aqui, até conseguir um bom emprego, mesmo sem meus estudos. (Narrativa escrita de Nelson no terceiro dia de oficina, em 15/06/2022).

Vera: [...] E a carteira foi o dia que a minha tia arrumou um serviço para mim, **eu tinha doze anos, e aí quando eu consegui entrar lá, nesse serviço, eu já tinha treze.** Aí eu tirei a carteira, a minha mãe foi comigo para me ajudar a tirar a carteira, porque eu não podia tirar, porque era de menor, e aí a carteira foi assinada, com treze anos de idade. Trabalhava numa camisaria lá na rua Caetés, não existe há muito tempo já. [...] eu trabalhei numa máquina que pregava botões, eu mexia nessa máquina que pregava botões.

Minha carteira de trabalho foi tirada quando tinha 13 anos, [...]. Hoje com 68 anos aposentada, tudo foi possível por causa da minha carteira de trabalho assinada. (Narrativa escrita de Vera no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

Ambos os estudantes, ao compartilharem sobre suas primeiras relações com o trabalho, abordam o trabalho formal e a aposentadoria como uma conquista que só foi possível por terem começado a trabalhar ainda na adolescência, entre os 12 e 13 anos de idade, com o registro em carteira de trabalho. Isso é significativo porque a carteira de trabalho assinada garante direitos trabalhistas e o acesso a benefícios sociais, tais como férias remuneradas, seguro-saúde e o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Em suas falas, Nelson e Vera contextualizam que se tornaram trabalhador/a no início da adolescência, mas não problematizam essa questão. Novamente, faz-se necessário que se considere a experimentação da pobreza enquanto um fator comum na experiência desses sujeitos. O trabalho precoce decorre da necessidade de uma sobrevivência familiar.

Quase todas as participantes, ao falarem sobre a primeira experiência profissional de carteira assinada, centralizaram três aspectos em suas falas: a necessidade de contribuir com o sustento da família desde cedo, a conquista de uma independência financeira e um novo alcance de poder de compra, garantindo-lhes acesso ao consumo de alguns bens que desejavam. No entanto, apontam uma independência financeira que deve ser relativizada considerando o baixo salário a que têm acesso. Suas falas revelam um senso de liberdade que se restringe a acessos básicos, como a compra de um aparelho de tevê para a família, um tênis, uma blusa e uma calça. Conforme podemos perceber nas narrativas orais e escritas de Julieta, Nelson, Helena, Teresa, Maria e Vera:

Julieta: [...] Agora, a carteira de trabalho, nossa, essa aí foi muito boa. Era o **sonho, era o nosso sonho de adolescente, ter a nossa carteira de trabalho assinada, porque parecia que a nossa carteira assinada era a nossa independência**. [...] Porque a gente poderia **conquistar as nossas coisas, conquistar um tênis, conquistar uma blusa, uma calça**, sabe? **Comprar aquilo que a gente queria comprar para a gente**, porque naquela época era difícil, era difícil para os pais da gente comprar. Então, assim, nossa, quando assinou a minha carteira, gente. Eu vou falar, o meu primeiro salário foi inesquecível [*risos*].

—

Já na juventude o momento mais feliz foi quando arrumei meu primeiro emprego e a carteira Profissional assinada, sabe aquele **momento libertador** e ao mesmo tempo de grande responsabilidade, pois tínhamos que cumprir uma carga horária de 8 horas por dia. Mas estávamos muito feliz por **conquistar a nossa independência financeira**.

(Narrativa escrita de Julieta no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

—

[...] Foi uma grande emoção, para mim que era o meu primeiro emprego onde trabalhei de carteira assinada, por muito tempo onde **pude comprar a minha primeira televisão, não saindo mais para a casa de vizinhos**. Com isso **minha mãe ficou muito satisfeita com a compra que fiz para nós**. Ainda guardo essa televisão até hoje, que tem mais de 50 anos que foi comprada nas lojas Bemoreira.

(Narrativa escrita de Nelson no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

—

A carteira de trabalho me levou ao meu primeiro emprego e a alegria de trabalhar com meus direitos garantidos e **conquistar a independência financeira**, poder sonhar com a realidade da aposentadoria.

(Narrativa escrita de Helena no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

—

A carteira de trabalho mim lembra meu primeiro salário da minha **liberdade de compra o que eu quisesse**.

(Narrativa escrita de Teresa no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

—

A carteira de trabalho me lembra um momento muito importante na minha vida, pois foi com ela que **obtive liberdade para cuidar da minha filha**, porque fui mãe muito nova, assim minha vó ajudava a criar ela, pois o pai não assumiu, e eu sabia que tinha que trabalhar. E eu também tinha **um sonho de comprar um tênis da marca NIKE** que me serviu, recordo-me até hoje a cor dele cinza e também porque paguei em 10 vezes no cartão.

(Narrativa escrita de Maria no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

—

[...] meu primeiro salário não lembro o que fiz, mas acredito que foi coisa boa, uma **adolescente com carteira assinada tem uma sensação de liberdade, mas também de responsabilidades** [...].

(Narrativa escrita de Vera no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

É importante ressaltar que a independência financeira que as estudantes relatam não envolveu uma transformação drástica de suas classes sociais, apenas conferiu uma renda

mínima para que pudessem contribuir em casa e comprar coisas que antes, para ele/as, não eram acessíveis. O/as estudantes que participaram da pesquisa, no passado, interromperam os estudos no ensino fundamental, sendo que a maioria havia concluído apenas os anos iniciais. Assim, os empregos formais e informais conquistados com baixa escolaridade, normalmente alocados no setor terciário, significavam limitações de salários e benefícios.

Margarida, assim como as colegas, considera a assinatura de sua carteira um acontecimento marcante do qual ela se orgulha. No momento da oficina, a estudante, que trabalha nos serviços gerais da uma das faculdades do campus da UFMG, compartilhou uma situação vivida em seu trabalho na mesma semana, quando foi necessária uma atualização de dados decorrente da mudança da empresa contratante:

Margarida: E a carteira profissional, Ana Luísa, é assim, é uma coisa, assim, que hoje em dia, ela está virando raridade. Essa carteira aí, essa semana eu falei dessa carteira no meu serviço porque eles pediram, trocou de empresa, agora é digital. **Quanta saudade eu tenho da minha carteira de papel, eu falei, porque agora a digital é senha, é coisa. Eu não consegui [risos], eu não consegui fazer lá o que tinha que fazer, uma alteração na carteira.** Então, essa aí vai ficar, é uma relíquia uma carteira dessas e eu tenho orgulho de olhar para a minha. **É um orgulho mesmo, que a gente vê que o trabalho da gente da vida inteira está registrado ali nessa carteira.** Então, é uma só [*carteira*] que eu tenho de todo o tempo de trabalho, então a gente olha, assim, como uma coisa bacana de a gente ver quantos tempos atrás. Eu lembro que o meu pai falava com a gente, falava assim, quando a gente era tudo pequeno, ele falava assim: "Não pode trabalhar sem carteira assinada, porque senão vocês não aposentam cedo", e lá em casa meus irmãos todos, um aposentou com quarenta e seis, o outro... Todos, assim, novos, porque o meu pai falava: "Não trabalha sem a carteira assinada". Mas, naquele tempo, há uns anos atrás, às vezes não era toda empresa, mas a gente procurava. Então, é uma coisa, assim, que infelizmente essa geração de hoje não vai ter, ou seja, às mãos. Vai ter, aqui, é o celular. Eu falei isso lá em casa.

Embora a digitalização dos documentos esteja ocorrendo nos últimos anos como uma ação do governo federal que visa aumentar a acessibilidade dos serviços públicos, é interessante perceber qual é o valor atribuído ao papel e ao digital na perspectiva de uma pessoa idosa que, quando restrita à segunda opção, pode se perceber excluída diante dessa “modernização”. Em sua experiência de vida, que considera os conselhos do seu pai e as trajetórias de seus irmãos, Margarida trata o papel como uma relíquia, algo que possui um valor histórico incomparável com a interface de um aplicativo digital. Refletimos sobre as potências da escolarização na vida desse sujeito em uma perspectiva intercultural. Nesse sentido, tanto caberia que a escola acolhesse e trabalhasse com as relações simbólicas e afetivas com um determinado artefato, quanto garantisse também a acessibilidade digital por meio da aproximação com novas linguagens e os usos diversos de diferentes mídias. A

inclusão digital também é uma demanda que pessoas adultas e idosas levam para a escola. Em sua narrativa escrita, Margarida elaborou:

A Carteira Profissional de Papel é para mim uma relíquia que sempre vou guardar. É um documento muito importante, onde está registrado os lugares que eu trabalhei, meu Primeiro registro na Carteira Profissional foi no ano de 1983, eu era bem nova e já trabalhava. Para mim é um orgulho ter a Carteira contando 30 anos de vida de trabalho. Eu guardo minha Carteira com muito cuidado, **Pois hoje em dia a tecnologia entra no lugar do Papel.** As Carteiras de Trabalho são digitais Eu prefiro a minha velha Carteira Profissional Porque nela está registrado toda minha vida de trabalho e os lugares que trabalhei.

(Narrativa escrita de Margarida no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

De todas as pessoas do grupo, Rosa, que no desenvolvimento do campo possuía 51 anos, é a única que não compartilha da experiência de ter tido, em algum momento da vida, um emprego formal assegurado pela assinatura da carteira de trabalho. Segundo ela,

Rosa: [...] A carteira de trabalho, eu lembro também quando eu tirei lá na roça. Aí tinha lá, assim: "Está fazendo carteira de trabalho" [risos], e foi aquele tanto de gente tirar carteira de trabalho, mas acho que foi à toa, porque até hoje eu não assinei a carteira de trabalho [risos]. [...] Não tenho a carteira assinada, até o meu filho falou assim: "Mãe, eu estou precisando de uma carteira de trabalho", eu falei assim: "Nem sei onde que ela está", [...], porque, assim, eu trabalhei, mas eu não tinha a carteira assinada. Eu trabalhava assim, trabalhava com a minha tia, trabalhei numa empresa e não assinei a carteira e depois eu trabalhava, assim, em casa mesmo, né? Eu trabalhava em casa com artesanato, costurando as coisas, mas não tem carteira de assinar. Não tem nem como aposentar [risos].

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

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

(Narrativa escrita de Rosa no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

A situação de ausência dos direitos trabalhistas vivenciados pela estudante também é comum na EJA, sobretudo entre as mulheres que desempenham trabalhos domésticos e de cuidados não remunerados. Novamente, é importante considerar as interseccionalidades de raça, gênero, classe e território contextualizadas nas matrizes de heranças coloniais que essas pessoas compartilham. Miguel Arroyo (2017, p. 55) pontua que

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

Diante do reconhecimento das incertas perspectivas de futuro que a escolarização pode de fato garantir às/aos jovens, adultas/os e idosas/os que ocupam os lugares estruturais de subemprego e informalidade no contexto brasileiro, questionamo-nos quais são, então, as práticas transformadoras possíveis na relação escolar com esses sujeitos, visando os seus projetos de vida e um auto reconhecimento positivo durante e após a escolarização. Se a passagem pela escola não garante uma boa vaga de emprego com direitos básicos assegurados, é possível garantir que, por meio da formação escolar, o/a estudante tenha consciência da sua dignidade e dos seus direitos; dos saberes aos quais possuem direito (sobre o mundo e sobre si); do reconhecimento de que a precariedade do trabalho vivida não se trata de uma condição de méritos, mas do funcionamento de um sistema-mundo moderno/colonial que, desde o seu início, é construído para que a maior parte da população se encontre nas fronteiras da sobrevivência. Ousamos acreditar que a escola seja um espaço de, coletivamente, pensar e agir a partir de outras formas de construções de realidades e autopercepções para/com jovens, adultas/os e idosas/os.

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

As narrativas de si mobilizadas pelo/as estudantes ao longo das oficinas frequentemente remontam a escola vivenciada no passado. Ao longo do campo, isto ocorreu sobretudo no primeiro e terceiro dias, quando desenvolvemos o momento com os objetos reativadores de memórias e quando assistimos o curta-metragem *Vida Maria*, respectivamente. No primeiro dia de oficina, ao olhar para a mesa e a cadeira escolar enquanto um objeto de ativação de memórias, todas as estudantes se conectaram com os seus passados. Não houve nenhuma pessoa que, diante da observação afetiva da carteira, fizesse um paralelo entre esse objeto e a experiência atual vivida na EJA. Assim, os relatos possuíam tons saudosos: rememoram os mobiliários, códigos, instrumentos e ritos escolares, tais como

detalhes dos uniformes e as filas de entrada, como podemos perceber nos fragmentos escritos a seguir:

Carteira escolar, tinha 7 anos quando fui pela primeira vez a uma escola, naquela época o jardim e o pré escolar não existiam, fiquei maravilhada com aquela escola tão grande e linda. Fizemos a fila no pátio para irmos a sala e quando entrei vi aquela sala tão grande bem organizada com as carteiras duplas e enfileiradas, quanta emoção. Lembro da minha colega que sentou comigo, a Diva, e da professora dona Maria Angela.

(Narrativa escrita de Vera no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

—

Já a carteira me lembra quando entrei no 1º de grupo, nossa professora se chamava D. Edna foi um tempo tão especial, não tem como esquecer aquele uniforme, camisa branca, saia plissada e melissa preta, nossa e as olimpíadas de fatos de matemática. tenho muitas saudades.

(Narrativa escrita de Julieta no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

—

Minha primeira vez em uma escola, me lembro, que ao chegar a escola tinha que formar uma fila **onde cantava o hino nacional, e também fazer uma oração antes de subir para sala de aula.** Ao chegar na sala fomos orientados a sentar em uma carteira dupla com um coleguinha, fomos os primeiros da fila, porque éramos muito pequenos. Foi uma grande recordação dos colegas de sala, carteiras e também de todas as professoras, que não dava mole para ninguém. **Era muito levado ficando de castigo por várias vezes, mas foi bom tudo isso que aprendi a respeitar a todos.**

(Narrativa escrita de Nelson no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022).

—

E a carteira da escola, lembro da minha infância quando comecei a estudar, eu tinha 6 anos e **a escola era uma igreja que tinha perto da minha casa,** na verdade não era nem carteira eram uns bancos grandes onde sentávamos para estudar.

(Narrativa escrita de Rosa no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022)

—

Reviver a memória é ver essa mesa, pois quando comecei a estudar, já na terceira série do ensino fundamental, foi quando descobri que minha vó estava muito doente e teria que ir para São Paulo junto. No momento em que tive a notícia fiquei bastante triste porque não queria abandonar os estudos e a escola, pois eu gostava muito de estudar, mas naquele momento não podia ficar sem a presença dela.

(Narrativa escrita de Maria no primeiro dia de oficina, em 08/06/2022)

A princípio, alguns elementos compartilhados pelo/as estudantes são significativos para contextualizar os primeiros referenciais escolares que tiveram contato na infância. Por exemplo, a recorrência da carteira dupla; as diferenças estruturais entre a escola experienciada pelas pessoas que moravam em Belo Horizonte e a que Rosa, em um contexto rural, teve acesso; a experiência de cantar o hino nacional e rezar uma oração, certamente católica, antes de entrar para a sala de aula; e a prática do castigo como método de correção comportamental

que, segundo Nelson, ocorreu “por várias vezes”. Alguns desses elementos ilustram a colonialidade da educação escolar (Bárbara Ramalho e Lúcia H. Alvarez Leite, 2020), ou seja, consideramos que o primeiro contato dessas pessoas com a escola ocorreu em contextos de educação escolar colonial. Conforme Bárbara Ramalho (2019, p. 130-131)

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

Nas trocas orais que antecederam os momentos de escrita, Nelson e Julieta compartilharam memórias específicas sobre as práticas de punição que vivenciaram na escola:

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

—

Nelson: [...] E era muito bom, **o castigo, igual a Julieta falou, eu ficava de castigo o tempo todo, porque brincava demais** e era no ponto.

Embora Nelson e Julieta abordem essas lembranças de forma descontraída e não compartilhem maiores detalhes sobre como esses castigos ocorreram, fica explícito que o motivo das punições era o exercício de conversas e brincadeiras. Consideramos que essa prática disciplinar, muito comum no histórico escolar brasileiro, tem o potencial de deixar marcas significativas nas trajetórias dos estudantes, sobretudo daqueles que tiveram seus percursos escolares interrompidos e carregam experiências como essas enquanto referências centrais da educação escolar que conheceram.

Em sua narrativa escrita, Nelson registra que “foi bom tudo isso que aprendi a respeitar a todos”. Relembramos que ele é um homem preto, retinto, e embora não saibamos mais sobre os contextos em que essas punições ocorreram no passado, não é possível desassociarmos a sua racialidade do fato de a prática disciplinar ter sido frequente em sua trajetória escolar. Ao considerar essa experiência positiva para que aprendesse a respeitar as pessoas, o estudante assume a naturalização de práticas que ferem os seus direitos humanos. Lélia Gonzalez (2018), ao abordar a experiência de pessoas negras na escola, ressalta que

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

As autoras Maria Carvalho, Grinaura de Moraes e Bruna Carvalho (2019, p. 31), ao realizarem um histórico sobre as práticas de castigo no Brasil desde a colonização, contextualizam que “os castigos eram naturalizados, não se pensando nos direitos dos alunos ou em sua humanização. A própria legislação dispunha sobre castigos, configurando-se como uma representação dos discursos, ideias, práticas, comportamentos que permeavam a sociedade”. Nesse sentido, se nesse período era aceito que as punições fossem físicas, com objetivos de dominação e submissão dos estudantes, mais tarde as punições passaram a assumir cunhos morais e psicológicos:

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

Práticas como essas inevitavelmente levam o sujeito a experienciar constrangimento e violação dos seus direitos, da sua autoestima e sua dignidade humana. Em turmas de EJA, é comum ouvir histórias sobre traumas escolares que nunca foram superados e que os sujeitos ainda processam na fase adulta e idosa, quando voltam a esse ambiente que foi hostil em seu passado. Em diálogo com as teorias anticoloniais, podemos classificar esse tipo de violência subjetiva como uma manifestação da colonialidade do ser no interior da escola. Novamente, é possível traçar paralelos com a concepção da colonialidade da educação escolar concebida por Ramalho (2019), a qual se manifesta, de formas contextuais e em diferentes intensidades, sobretudo na experiência dos sujeitos mais subalternizados pelas relações de poder e pelas desigualdades que estruturam a sociedade.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de conhecer as histórias das pessoas que estão na EJA e suas concepções sobre a educação escolar que experienciaram na infância e adolescência. Para que seja possível construir práticas educativas e currículos que contemplem suas experiências vividas e seus saberes de si e do mundo de modo integral, é necessário compreender quais elementos fazem parte das ações reparadoras que essa

modalidade e seus educadores devem garantir às pessoas que tiveram seus direitos de acesso, permanência e conclusão da educação escolar violados ao longo da vida. Em se tratando do público geral de EJA, o antirracismo, o feminismo decolonial, a interculturalidade e a interseccionalidade são apenas alguns dos parâmetros que poderiam guiar essas ações.

Ainda na roda de trocas orais sobre os elementos reativadores de memórias que ocorreu no primeiro encontro, Rosa abordou a sua primeira experiência escolar com mais detalhes:

Rosa: [...]. A carteira, a carteira eu lembro, assim, lá atrás, quando eu era bem pequena, né? Eu tinha uns sete anos e lá só começava a estudar com oito anos, aí meu irmão, ele já ia para a aula, né? Mais velho que eu. E aí eu queria porque queria, todo dia eu chorava para ir atrás dele para a aula. Aí, a professora que estava achando que eu era mais velha que o meu irmão - tinha uma professora só, né? -: "Pode deixar a menina ir". Ela me deixou ir com o meu irmão, aí de lá eu já entrei, já passei para o segundo ano. Aí o meu irmão ficou lá atrás [*risos*]. "Se não passar...", ela falou assim: "**Não tem como eu manter ela mais no primeiro ano porque ela já aprendeu tudo que já tinha ensinado, vamos passar para o segundo**", e eu era bem mais nova, né? Aí por isso que eu saí bem rápido da escola, só tinha até a quarta série, e por isso que eu não estudei mais.

No terceiro dia de oficina, ao abordarmos novamente questões mais voltadas sobre a experiência escolar, Rosa aprofunda as descrições sobre o tipo e a qualidade de educação escolar a qual possuía acesso no seu território de origem:

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

Ana: A professora?

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

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

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

Se considerarmos que durante o desenvolvimento da pesquisa a estudante possuía 51 anos de idade e que ela ingressou na escola pela primeira vez aos sete anos, tendo cursado a

terceira série duas vezes para aguardar a inauguração da quarta série na escola mais próxima de sua casa, é possível estimar que esse relato ocorreu apenas há, aproximadamente, 40 anos. É um período de tempo muito recente, que revela a grande desigualdade sobre o acesso à educação escolar em diferentes contextos brasileiros ao longo do tempo. Embora sua fala registre as mudanças recentes nas políticas que garantem o maior acesso à educação, a privação do acesso à escola pela inexistência da instituição no território ou pela existência de uma escola extremamente precária, como a que Rosa descreve, é um fator comum nas trajetórias de pessoas da EJA que migraram de contextos não urbanos.

Dentre as possíveis marcas dessas negações de direitos e estados de subalternidades a que pessoas do campo estão submetidas, sob as vistas grossas de políticas locais que não garantem seus direitos básicos, Rosa evidencia uma característica que julgamos muito relevante:

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

Ana: A sua escolaridade?

Rosa: É, ai eu ficava com vergonha de falar que eu não tinha nem o ensino fundamental, né? Eu falava: "Não, o ensino fundamental", o povo: "É completo?", eu falava: "Sim" [risos]. Eu falava mentira, né? De falar a verdade eu tinha vergonha. **Ai eu tinha vontade de fazer, pelo menos de completar, né? Para ter o fundamental e o médio pelo menos, completo, para eu não precisar de mentir mais [risos].** É difícil você não ter o negócio, ter que chegar e falar, você fica com vergonha de falar que você tem só a quarta série nos dias de hoje, o pessoal: "Nossa, até a quarta série só?", **o pessoal discrimina a pessoa que só tem, não tem estudo.** Assim, eu tinha... E os meus meninos tudo já estudando, aquele lugar, né, um já estava fazendo faculdade, o negócio todo. E os meninos tudo já, né, o pequeno já está sabendo mais do que eu [risos], ai você fica para trás, né? Mas eu nunca tive problema, casei, eu dei a educação para os meus filhos, porque o meu marido trabalhava direto, né? Era muito corrido, né. **Os meninos foi tudo eu que eduquei, eu ensinei os primeiros negócios era, em casa, eu que ensinava eles todos.** E era exigente, se não fazia certo eu desmanchava e tinha que fazer de novo [risos]. Então, todos eles muito bom para estudar, né? São inteligente. **É claro que depois que passou daquilo ali não tem como mais, né? Eles já sabem mais do que você,** mas, assim, mesmo assim, meu menino falava assim, às vezes meu marido queria ensinar ele, ele falava assim: "Não, eu tenho que perguntar para a minha mãe, porque minha mãe que sabe" [risos], não aceitava eu falar não: "Espera aí que eu vou lá perguntar para a minha mãe, minha mãe que sabe", **sendo que eu não sabia, né? Ele tinha tanta confiança, sabe? Que eu sabia, que ele não ouvia outra pessoa. Ai ele tinha que ir lá perguntar e eu falava: "É isso mesmo". Mas depois eles começam a ficar maior e vê que eles sabem mais, né?**

“Antes eu não falava direito”. “Eu comecei a estudar, eu aprendi a falar direito”. “[...] O pequeno já está sabendo mais do que eu, aí você fica para trás”. O relato de Rosa aborda de forma contundente o que interpretamos como marcas da colonialidade do saber e como ela é reforçada pela educação escolar colonial. Isso é percebido, por exemplo, por meio da subalternização dos conhecimentos da experiência vivida que não são legitimados pela escola; pela inferiorização dos saberes e ciências tradicionais que os diversos grupos populares compartilham; pela censura ao seu falar, à suas formas de se expressar quando essas fogem às normas padrões da língua; e pela vergonha de falar sobre a sua baixa escolaridade, como se isso invalidasse seu valor como pessoa.

A forma como Rosa descreve o olhar sobre si após retomar os estudos nos remete à fala de uma das interlocutoras da pesquisa de Isamara Coura (2007) que, diante da falta de escolarização, isolava-se nos momentos de socialização pela vergonha de “não saber conversar”:

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

A escola deve ser um lugar em que as pessoas, além da possibilidade de interação com outras pessoas, podem acessar conhecimentos e realidades diversas. Por isso defendemos a necessária garantia desse acesso a toda pessoa ao longo da vida. No entanto, é também urgente a compreensão de que não é apenas na escola, sob narrativas hegemônicas e originadas no norte global, que se produz e socializa conhecimentos legítimos para a formação humana. Para Sueli Carneiro (2005, p. 97),

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

Embora a autora, enquanto pesquisadora feminista negra e militante antirracista, delinheie o foco da sua conceituação sobre as experiências de pessoas negras e, no caso em

questão, não estejamos nos referindo à narrativa de uma pessoa que pertence a esse grupo racial, é possível compreender o epistemicídio enquanto fator vivenciado por Rosa. Em sua narrativa, a estudante naturaliza um violento estado de hierarquização de saberes que também é frequentemente legitimado pela sociedade e pelas instituições, sobretudo as escolares. Ao ocupar o lugar do “outro” em relação à produção e apropriação de conhecimentos, ela compreende que boa parte do seu repertório de saberes construídos antes de voltar à escola é inválido; a forma como ela fala não é “direita” e seu olhar sobre o mundo, enquanto pessoa que só havia estudado até a quarta série, era de vergonha. Nesse sentido, reafirmamos que o reconhecimento positivo das diversidades culturais e epistemológicas dentro e fora da escola é um passo fundamental para a humanização das pessoas que ocupam lugares fronteiriços na produção de conhecimentos.

3.5. Saberes que se encontram na escola

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

Há seis anos, quando voltei à escola, **pensei que não daria mais conta, pela inovação de muitas coisas.** Quando voltei, pensei em ficar por pouco tempo, **não tinha vontade de estudar com pessoas mais jovens que eu, porque eles não teriam interesse em aprender comigo.** Pois entrei e me dediquei até o dia de hoje, onde já estou quase me formando, mesmo com as dificuldades que a pandemia nos causou com as aulas sendo online. [...] **O que mudou em mim com a volta a escola foi que aprendi a lidar com as pessoas interagindo mais com coisas que eu não tinha muito interesse. O estudo enfim faz muita falta para as pessoas se interagirem uns aos outros. A escola nos educa em tudo um pouco nos ensina como a comportar perante muitas coisas as quais não temos costumes a ela.** (Narrativa escrita de Nelson no terceiro dia de oficina, em 15/06/2022)

Em sua narrativa, Nelson faz a denúncia da necessidade de se considerar a especificidade do espaço de aprendizagem dos mais velhos. Ele elabora autoconhecimentos que consideramos relevantes destacar: em primeiro lugar, demonstra um conflito sobre a possibilidade de viver relações intergeracionais na EJA. A concepção de que pessoas mais jovens não estariam interessadas em compartilhar uma relação de aprendizagem consigo é uma perspectiva recorrente entre as pessoas que participaram da pesquisa. O contrário também ocorreu: pessoas que não demonstraram interesse em aprender com as juventudes da EJA, por motivos diversos. Inclusive, entre o/as participantes da pesquisa esse é um dos fatores que justifica a escolha de estudar no Projeto de Extensão da UFMG, onde ainda há um número mais significativo de pessoas adultas e idosas em escolarização, comparado às escolas que ofertam a modalidade em seus bairros e regiões de origem com a presença mais expressiva das juventudes.

Paula Cristina Oliveira (2011) destaca que muitas ações educativas não consideraram as diferentes experiências e necessidades específicas de aprendizagem entre pessoas jovens, adultas e idosas em escolarização. Em diálogo com Cláudia Vóvio (2009), a autora considera que essas ações acabam “por inviabilizar tanto a permanência do sujeito quanto a realização de aprendizagens significativas, conectadas às necessidades, aos interesses e contextos em que se desenvolvem” (Cláudia Vóvio, 2009, p. 74 *apud* Paula Cristina Oliveira, 2011, p. 38-39).

A educação escolar, como temos salientado ao longo deste trabalho, reproduz as relações modernas e coloniais que estruturam o sistema-mundo ocidental. Nesse aspecto, as violências e opressões sociais também se manifestam nas experiências, nos corpos e nas ações das pessoas que estão na escola. O medo de sofrer violências, de ser vítima de etarismo⁸⁵ e preconceitos diversos é algo que jovens, adultos/os e idosas/os sentem coletivamente em salas da EJA. As relações intergeracionais, embora desafiadoras, são uma realidade incontestável na EJA e é um dos aspectos que caracterizam a sua especificidade. Isso requer que as práticas docentes e os currículos sejam construídos com a intencionalidade de reconhecer, viabilizar e potencializar essas relações em uma perspectiva intercultural, que reconheça as suas especificidades. Nesse sentido, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (2016) reconhece que

A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tensionado pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas vezes, essas relações tratadas como

⁸⁵ Etarismo é o preconceito contra pessoas em função da idade. É comumente associado às opressões sofridas por pessoas adultas e idosas, embora possa ocorrer contra pessoas jovens e em outras fases da vida.

problemas. As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo o acolhimento da discussão de juventudes, do tempo de vida adulta, e de velhices, no plural (Brasil, 2016, p. 73-74).

O segundo ponto que consideramos importante na escrita de Nelson é a sua percepção sobre o que mudou em si com a volta à escola. O estudante aponta três elementos que, pela nossa interpretação, estão inter-relacionados: aprender a lidar com pessoas, a interagir com coisas que antes não eram do seu interesse e a se comportar diante de coisas as quais não possuía costume. Compreendemos que o reconhecimento sobre as contribuições da escola em sua experiência revela lugares de ausência. As ausências que se fazem presentes nos corpos de quem vivencia a obliteração de seus direitos, a falta de acessos a determinados lugares e o não reconhecimento de suas existências em espaços do saber, ser e poder.

Novamente, não podemos desconsiderar os pertencimentos sociais do estudante em uma perspectiva interseccional: Nelson é um homem negro e retinto que nasceu em uma favela na capital de Minas Gerais, foi vítima do abandono paterno, vivenciou a pobreza extrema na infância e começou a trabalhar para contribuir com o sustento da sua família aos 12 anos de idade, quando deixou a escola. Retornou à escola aos 60 anos, já aposentado.

Desde que o conheci em 2019, quando atuava como professora em formação inicial no PROEF-2⁸⁶, Nelson se destacava por ser o único estudante da sala de aula que expressava elementos das culturas de matriz africana em sua imagem pessoal, nas estampas e acessórios que usava. Também era um dos poucos estudantes que, em determinadas situações vivenciadas durante as aulas, compartilhava uma perspectiva pelo viés da negritude, em tom de reconhecimento positivo e afirmativo desse lugar. Em um determinado momento da nossa trajetória de formação, lembro-me dele mencionar sobre a sua participação nos movimentos de festejos negros tradicionais da cidade, como a Festa do Congado. Em um país racista, ser um homem que se orgulha da sua negritude (como ele mesmo escreveu em um dos relatos autobiográficos já apresentados), é uma forma de resistir aos apagamentos de suas origens por meio de práticas e saberes coletivos e ancestrais.

Ou seja, mediante algumas lembranças pessoais do lugar de pesquisadora/professora, e da escuta e interpretação das narrativas de si desse sujeito no desenvolvimento da pesquisa, é evidente a complexidade e diversidade dos repertórios de saberes que ele construiu ao longo da vida. No entanto, por que ao reconhecer aspectos das aprendizagens consolidadas após a volta à escola, as primeiras coisas mencionadas por ele se referem ao que ele não era ou não possuía antes de chegar ali? Por que em sua narrativa sobre os conhecimentos escolares há um

⁸⁶ Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento.

destaque sobre as suas ausências e não ao reconhecimento positivo de todos os conhecimentos que ele possuía e podia trocar com esse espaço de formação, com suas/seus colegas e com as/os professoras/es em uma perspectiva de valorização e encontro de saberes? Consideramos que o diálogo com Sueli Carneiro (2005) traz ricas contribuições:

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

Aprender a “lidar”, “interagir” e “se comportar” nos remete às violentas funções de civilização, catequização, epistemicídio e imposição da monocultura europeia que constituem a educação institucional desde o colonialismo. O que significaria, para um homem que está entrando na vida idosa, reconhecer que aprendeu a se comportar diante de determinadas coisas após acessar a escola aos 60 anos de idade? Quanto constrangimento e sofrimento podem estar ocultos nessa observação vinda de um homem preto e retinto? Concordamos com o estudante sobre a potencialidade dos alcances da formação escolar na transformação pessoal e social dos sujeitos, no reconhecimento de valores diversos e na construção de novas práticas. Entretanto, também entendemos que seu depoimento indica um lugar de desconforto sobre como os atravessamentos da colonialidade vivenciada antes e depois de voltar à escola.

Contudo, Nelson também apresenta saberes e perspectivas emergentes sobre sua trajetória após o retorno à educação escolar, vislumbrando possíveis caminhos que foram despertadas após essa retomada no início da vida idosa:

A sala de aula, está fazendo com que eu cresça cada dia mais, até fazer um curso de artes visuais em que eu gosto muito de fazer e criar novas coisas. Gosto de fazer alguns tipos de artesanatos com restos de madeiras, pneus de motos ou carros foi um tipo de arte que eu me identifiquei muito ao reciclar os restos de pneus que se jogam fora. Faço varios tipos de cachepô com cabos de vassouras que servem para plantar orquídeas ou o que acharem melhor, para ser utilizado. Gosto de plantas como suculentas, orquídeas e vários outros que me fazem muito bem. Tenho o dia certo para serem regradas, troca de terra e lugares onde elas ficam mais arejadas e assim lindas e belas para florir livremente como a natureza gosta de ser vista. **Sem pensar de deixar a escola que também passei a gostar muito.** (Narrativa escrita de Nelson no terceiro dia de oficina, em 15/06/2022).

Rosa, de modo similar ao Nelson, narra as mudanças percebidas em si por meio do reconhecimento do que antes ela não sabia ou não era, demonstrando as intrusivas formas de operação da colonialidade do saber na trajetória de sujeitos da EJA. A estudante revela elementos como o medo, a vergonha e o silêncio, marcados pela vivência da exclusão social, pelo preconceito contra sua baixa escolaridade e o estigma do “não saber”:

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

(Narrativa escrita de Rosa no terceiro dia de oficina, em 15/06/2022).

No entanto, sua narrativa entrelaça o reconhecimento dos medos e das ausências com uma conscientização formada dentro da escola: a construção de novas formas de olhar para si, reconhecendo novas amplitudes das suas capacidades. Helena e Maria, embora possuam trajetórias muito diferentes comparadas à Rosa e entre si, também compartilham em seus relatos escritos os modos como a volta à escola permitiu a superação de medos por meio da conscientização sobre as suas capacidades de “ser mais”:

Voltar à escola foi uma **alegria de recomeço**, que deixei lá trás de um grande sonho de me realizar, e me formar no 3º ano do ensino médio. Quando parei de estudar estava na 7º anos fundamental. Fazer a EJA no CP foi um divisor de água, conhecer novos colegas e fazer novas amizades. **Ter novos conhecimentos porque eu penso que nunca é tarde para aprender e buscar novos conhecimentos.**

(Narrativa escrita de Maria no terceiro dia de oficina, em 15/06/2022).

Voltei a escola com um objetivo. Fui desafiada a voltar por querer fazer um curso, onde, descobri, que o único requisito para participar era ter o ensino médio. Concluindo, como não tinha resolvi que deveria enfrentar os desafios pela idade e **não me acomodar pelo medo de ficar só**⁸⁷. Hoje me sinto feliz em ver que estou no 3º ano do ensino médio. **Voltar a escola me fez sentir motivada, fiz amizades que algumas serão para a vida inteira. Vencer o medo do fracasso foi uma grande vitória para mim.**

(Narrativa escrita de Helena no terceiro dia de oficina, em 15/06/2022).

⁸⁷ Helena reinventa um sentido para sua vida após se perceber diante da ausência de familiares, com a morte do seu marido e a independência das filhas. Ela supera a solidão se inserindo na Igreja, que posteriormente a leva a retomar os estudos.

Nesse sentido, compreendemos que a escola para estudantes da EJA também pode ser um potente espaço de fortalecimento da autoestima, de socializações e de reconhecimentos sobre as suas possibilidades de construir novos projetos de vida. Isso foi expresso nas narrativas orais e escritas das mulheres adultas e idosas participantes dessa pesquisa que, pela maior parte da vida, foram impedidas de fazer escolhas e projetos para si. Ao retornarem à escola, essas mulheres relatam o acesso a um campo de possibilidades motivador.

Nesse aspecto, compreendemos que mesmo a cultura escolar hegemônica, alinhada à colonialidade, pode transformar a autoestima de educandas/os historicamente excluídos desse acesso básico, ainda que essas mudanças, como observamos nos relatos, revelem um olhar sobre si que valida a hierarquia de saberes escolares em relação aos conhecimentos produzidos ao longo da vida. No entanto, entendemos que o currículo, os materiais e as práticas pedagógicas podem vir a ser ainda mais transformadores quando a escola se torna um espaço de encontro de saberes com o reconhecimento positivo das diferenças e especificidades, no qual os sujeitos historicamente subalternizados também se fazem afirmativamente presentes, como apontamos anteriormente em diálogo com Nilma Lino Gomes (2005). Em consonância com Bárbara Ramalho e Lúcia H. Alvarez Leite (2022), compreendemos que

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

Julieta e Margarida demonstram a compreensão sobre a educação escolar ser um meio para alcançar um futuro melhor. Em suas narrativas, as estudantes ressaltam as mudanças vividas em suas próprias formas de ver e interpretar a educação escolar, partindo da compreensão de que, atualmente, a escola está diferente daquela vivida no passado:

Quando voltei a escola foi um divisor de águas, aprendi muitas coisas, **minha visão sobre o ensino mudou o que aprendi lá trás foi bem diferente de hoje**. Fiz várias amizades, conheci professores novos, vejo que esse momento é onde tenho a oportunidade de fazer um faculdade e de alcançar um futuro melhor, apesar da idade, conhecimento nunca é demais. Hoje falo com meus filhos para eles estudarem e não ficar parado no tempo.

(Narrativa escrita de Julieta no terceiro dia de oficina, em 15/06/2022).

O que mudou comigo na volta à escola são muitas coisas, **eu mudei comigo mesma a dar valor aos estudos**. Quando voltei a estudar **minha visão de como é estar numa sala de aula ficou diferente**. Aprendi muito com cada matéria que era dado. **Tudo ficou muito diferente quando retornei a escola**. Para mim é muito gratificante estar na sala de aula. Ter conhecido os colegas os professores. Hoje sei responder muitas coisas sobre o que significa cada matéria e entendo que precisamos voltar a estudar. Foi a melhor coisa que fiz, quando me matriculei aqui na escola e comecei a estudar. Tenho a dizer que **foi uma revolução em minha vida, e estar estudando me faz muito bem. Hoje em dia não só faço perguntas, mas tenho resposta**. Fico esperando a hora de ir prá aula, como nos tempos de criança. **A volta a escola me abriu o entendimento para um aprendizado do qual todos precisam**. Gosto muito de ler, de escrever e cada ensinamento dos professores é muito valioso para mim.

(Narrativa escrita de Margarida no terceiro dia de oficina, em 15/06/2022).

Conforme abordamos anteriormente, as experiências da “escola do passado” constituem referenciais importantes para adulta/os e idosas/os que retornam à educação escolar por meio da EJA. Segundo Vera Barreto e José Carlos (2005), estudantes adultas/os e idosas/os carregam consigo expectativas em relação à escola, tal qual a que conheceram na infância. Diante do retorno, elas/es esperam encontrar na educação escolar o modelo colonial. Nesse sentido, em muitos momentos, é necessário construir espaços de negociação e diálogo com essas pessoas sobre as escolhas pedagógicas, as metodologias de ensino e, por vezes, o descumprimento de expectativas antigas que elas possuíam sobre a educação, com base nas suas experiências do passado.

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

autoconhecimentos importantes, quando se referiram à escola, percebemos um aparente desencontro ou distanciamento entre o valor e a qualidade dos conhecimentos que são originados nesse espaço e aqueles que os sujeitos compartilham entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É o olhar do Eu hegemônico instituindo o Não-ser. Um olhar educador, que carrega e explicita a verdade do Outro, o nada que o constitui. E que a nossa resistência permanente, desmente (Sueli Carneiro, 2005, p. 322).

A constituição do não-ser, não-saber e não-poder, como discutimos ao longo desta pesquisa, está atrelada aos violentos processos instaurados com a colonização e mantidos pela colonialidade do sistema-mundo moderno. Sob o viés do “olhar educador” europeu, foi instituída a diferença que delinea os estados de subalternidade ainda marcados nas relações sociais contemporâneas. Nesta dissertação, propomos um olhar “outro” sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Um olhar que reconheça nas “resistências permanentes”, incorporadas por esses sujeitos, um campo vasto de saberes e fazeres que se encontram na escola e, por isso, devem ser reconhecidos e contemplados por ela.

Nesse sentido, nosso propósito era o de desenvolver uma reflexão sobre as formas como os saberes construídos ao longo da vida por pessoas adultas e idosas se relacionam com as suas experiências escolares. A partir de encontros presenciais, em que desenvolvemos oficinas de narrativas orais e escritas de si, interpretamos os atravessamentos de suas experiências vividas em diálogo com os sentidos e significados que cada um/a atribui à educação escolar vivenciada ao longo da vida.

Para desenvolver essa reflexão, no Capítulo I, trouxemos um olhar sobre a EJA pelas perspectivas anticoloniais. A partir da contextualização conceitual sobre a matriz colonial de poder e a colonialidade da educação escolar, dialogamos com as origens dos processos educativos para pessoas jovens, adultas e idosas no período colonial brasileiro. Conforme interpretamos, essa modalidade educacional, desde sua origem, localiza-se nos limites da diferença colonial e enfrenta contínuos processos de subalternidade marcados pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Por fim, concentramos a discussão teórica no campo das epistemologias: as hegemônicas; as deslegitimadas e vítimas de epistemicídios; e as resistentes, insurgentes, decoloniais.

No Capítulo II, apresentamos os sujeitos colaboradores, as concepções metodológicas da pesquisa e nos aprofundamos sobre as especificidades do Projeto de EJA que sediou nossos encontros. Conforme apresentado anteriormente, trata-se de um projeto extensionista em que eu atuei como professora durante a graduação, sendo um lugar afetivo na minha trajetória de formação docente. Da mesma forma, o (re)encontro com o/as participantes da

pesquisa foi permeado por afeto, uma vez que convidei ex-estudantes já conhecidos, que estavam finalizando o percurso escolar no ensino médio, para contribuir com este trabalho.

No Capítulo III, tecemos diálogos com as narrativas de cada participante da pesquisa. Em nossa análise, constatamos que o grupo era formado por pessoas que, em uma leitura interseccional, habitam muitos lugares de violências e manifestações da matriz colonial do poder nos campos do saber, do ser, do gênero, da raça, da classe e do território. Essa leitura, no entanto, apenas reitera o perfil de estudantes da EJA que muitas pesquisas acadêmicas já apresentaram nas últimas décadas. Nesse sentido, compreendemos que as maiores contribuições desta pesquisa estão na explicitação do modo como o projeto colonial reverbera e produz desigualdades na sociedade e na educação, bem como na interpretação decolonial sobre os atravessamentos experienciados pelos sujeitos que possuem direito à EJA.

A análise das narrativas foi organizada em quatro categorias que dialogam entre si: 1. Colonialidade, raça, classe e gênero: interseções com a escola; 2. Trabalho e escola; 3. A escola do passado e a herança do “não saber”; 4. Saberes que se encontram na escola. As relações de cada sujeito com a escola possuem pontos de convergência, por exemplo, a maior parte do grupo, que é composto por 7 mulheres e 1 homem, possuía o antigo sonho de concluir a escolarização, mas só tiveram condições de retomar a educação escolar quando adulto/as ou idoso/as. Todos, no entanto, começaram a trabalhar muito jovens.

Ao mesmo tempo que a volta à escola constitui um espaço-tempo de retomada de agência, da autoestima e do fortalecimento da consciência de si para os sujeitos da pesquisa, quando fazem referência ao processo de escolarização na fase adulta ou idosa, revelam lugares de ausências em si, ou seja, a escola por vezes reitera aquilo que ele/as “não são”, “não sabem” ou “não podem”. Consideramos esse um traço que confirma a concepção de colonialidade da educação escolar⁸⁸, além de alargar este conceito quando refletido especificamente sobre o campo da EJA.

Nesse sentido, compreendemos que esta pesquisa abre caminhos para diálogos necessários, mas que ainda são iniciais no campo das práticas educativas em EJA. Embora reconheçamos os limites impostos pela colonialidade na educação de jovens, adultas/os e idosas/os, compreendemos que as fissuras decoloniais devem partir do questionamento da hegemonia dos saberes científicos ocidentais sobre a vastidão de conhecimentos “outros”; do reconhecimento das diferenças e das experiências presentes na EJA; da reformulação de currículos e concepções pedagógicas em perspectivas interculturais e pluriepistêmicas; do

⁸⁸ Conforme elaborada por Bárbara Ramalho e Lúcia H. Alvarez Leite (2020).

reconhecimento dos lugares de violência vivenciados pelos sujeitos da EJA e, sobretudo, de seus direitos. Comprendemos que, para mudar o discurso dominante, não basta criticá-lo. É preciso propor outros caminhos. Assim, com este trabalho, buscamos contribuir com a elaboração de um mundo “outro”, que possibilite pensamentos e construções coletivas alternativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. **Corazonar: una antropología comprometida con la vida**. Quito: Ediciones Abya-Ayla, 2010.

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

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

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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

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

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

CARLOS, José; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: SECADI; UNESCO, **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 63-68, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3constr-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.).

Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-106, 2020.

CARVALHO, Maria Elizete; MORAIS, Grinaura Medeiros de; CARVALHO, Bruna Katherine. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direitos: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 24-46, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VsQCNTCYmvRFfXM5W7ZtPvS/?format=pdf&lang=pt>

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

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

CORREA XAKRIABÁ, Célia. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xacriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.** 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, DF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34103>

COURA, Isamara. **A Terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações.** 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-7DSQ36/1/disserta_o_isamara.pdf

CRUZ, Meiriele. **Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais: (re)construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento - (1986-2016).** 2021. 232 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45027>

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

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391,. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZPmTBC89kS4V6FDF8Qrmqzb/abstract/?lang=pt>

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

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

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

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

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

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Diáspora africana: Editora Filhos da África, 2018.

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

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

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

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**: Educação, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf

_____. **Censo demográfico**: estudos especiais, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/caracteristica-socidemograficas-e-domiciliares>

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

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

LUGONES, María. Subjetividade esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. In: (s/ org.). **Pensando los feminismos en Bolivia**: serie foros 2. La Paz: Conexión Fondo de Emancipación, p. 129-139, 2012. Disponível em: https://www.bivica.org/files/feminismos_bolivia.pdf

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

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

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

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, p. 33-49, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf

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

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

_____. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 48, n. 48, p. 187-224, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

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

NUÑEZ, Geni. **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude**. 2022. 132 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, SC, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241036>

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **Alfabetizando/as na EJA: As razões da permanência nos estudos**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8RYQ5L/1/dissertacao_paula_cristina_silva_oliveira.pdf

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 93-126, 2007. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>

RAMALHO, Bárbara. **A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial**. 2019. 230 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32782>

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

_____. Os Outros na escola e a escola dos Outros: contestações à colonialidade da educação. *Rev. Educ. Questão*, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-21, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352022000200201&lng=pt&nrm=iso

REIS, Sonia Maria Alves. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação**. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85LMWZ/1/disserta_o_sonia_fae_ufmg.pdf

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

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

SANTANA, Bianca Maria. **A escrita de si de mulheres negras: memória e resistência ao racismo**. 2020. 279 p. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-01032021-161836/pt-br.php>

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

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

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

SILVA, Fernanda. **Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA**. 2013. 372 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-99JH5V>

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

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

SOARES, Leôncio José Gomes. 30 anos da EJA na UFMG - Extensão, Formação e Pesquisa. **Revista Teias**, [S. l.], v. 17, n. Ed. Esp., p. 43–58, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25013>

SOBRAL, Cristiane. Não vou mais lavar os pratos. In: QUILOMBHOJE (org.). **Cadernos Negros 23: poemas afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhoje, p. 20, 2000.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., p. 47-62, 2007. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>

_____. Gritos, grietas y siembras de vida Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II). Quito: Ediciones Abya Yala, p. 18-45, 2017.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa de mestrado intitulada **“Deslocamentos epistêmicos: um estudo sobre o reconhecimento dos saberes de si de adultos(as) e idosos(as) na EJA”**, que tem como pesquisadora responsável a Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer e pesquisadora corresponsável Ana Luísa Zanon Alonso. Este trabalho é desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG).

O objetivo geral desta pesquisa é compreender os saberes de si que são mobilizados por estudantes adultos(as) e idosos(as) da EJA, através de reativações da memória e de narrativas elaboradas no gênero *Escritas de si*.

Após seu consentimento livre, esclarecido e ciente de que se trata de uma colaboração voluntária e sem custos, a pesquisa será realizada presencialmente no Centro Pedagógico da UFMG, local onde você é matriculado no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA). Se, no decorrer da pesquisa, a EJA do Centro Pedagógico da UFMG estiver ocorrendo sob o regime do Ensino Emergencial Remoto (ERE) em função da pandemia do vírus COVID-19, as atividades serão reformuladas para ocorrerem de maneira segura no ambiente virtual. Durante os encontros presenciais, serão seguidos, rigorosamente, todos os protocolos sanitários orientados pela UFMG e pelo Ministério da Saúde que estiverem em vigor no momento da realização das nossas atividades.

Para atender aos objetivos da pesquisa, você será convidado a participar de oficinas de reativação de memórias e de escritas autobiográficas em um grupo com mais sete estudantes do seu ano letivo. Os encontros ocorrerão nos horários de aulas, ao longo de **três (3) dias a serem definidos junto aos estudantes colaboradores(as), à coordenação do PROEMJA e à equipe de professores(as) em formação inicial responsável pelas turmas de terceiro ano do ensino médio.**

Rubrica do(a) colaborador(a) _____

Rubrica da pesquisadora _____

A ocorrência das oficinas durante o horário de aulas tem o objetivo de não implicar em mudanças no seu tempo de permanência na escola apenas para participar desta pesquisa.

No primeiro encontro, propomos uma oficina de reativação de memórias a partir de elementos que possam reativar experiências e lembranças daquilo que há de pessoal e de comum entre a realidade dos estudantes colaboradores da pesquisa. O objetivo é motivar trocas e contatos com os diversos saberes de si construídos por cada um ao longo da vida e da experiência escolar.

Nos dois encontros posteriores, na oficina de *Escritas de si*, cada participante será convidado a ler textos autobiográficos previamente selecionados e experimentar sensações de identificação ou não identificação com estes textos; compreender o que caracteriza uma escrita de gênero autobiográfico; realizar fragmentos de *escritas de si* sobre temas propostos e alinhados aos objetivos da pesquisa; realizar leituras coletivas de suas produções textuais; discutir sobre a experiência e os conhecimentos mobilizados pelos encontros.

Se nos forem permitidos, os áudios das oficinas serão gravados e, posteriormente, transcritos parcialmente conforme a relevância dos trechos. Fica garantido a cada participante o acesso a todo o material transcrito e o direito de rejeitar parte ou toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. Além das gravações consentidas, as produções textuais elaboradas durante as oficinas, por cada participante voluntário da pesquisa, serão analisadas e fornecerão dados para a produção da dissertação final desta pesquisa. Todos os usos de informações concedidas pelos participantes ocorrerão conforme a permissão de cada um, podendo ser rejeitado o uso de qualquer dado em qualquer momento da pesquisa. As gravações e outros registros permitidos pelos(as) participantes serão armazenadas pela pesquisadora responsável e pela pesquisadora corresponsável por um período de cinco (5) anos.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material produzido por cada participante será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa. Os dados fornecidos pelos(as) estudantes serão divulgados apenas na dissertação final,

Rubrica do(a) colaborador(a) _____

Rubrica da pesquisadora _____

em congressos ou publicações ligadas à pesquisa (de acordo com a Resolução CNS 466/2012), não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificar o(a) participante que aceita contribuir com este trabalho.

Declaramos também que qualquer colaborador(a), como voluntário(a), possui liberdade de recusa e de desistência da participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer penalização, prejuízo ou qualquer perda de benefício.

Possíveis riscos e desconfortos: Pode ocorrer algum desconforto durante a realização das oficinas como, por exemplo, alteração da rotina escolar por conta do tempo de duração previsto para o envolvimento do(a) voluntário(a) com a pesquisa, ou alguma situação em que o(a) colaborador(a) possa se sentir constrangido. É possível experimentar cansaço, desconforto diante de alguma proposta de compartilhamento oral ou escrito, algum tipo de estresse e emoção causada pela reativação de memórias pessoais. Caso isso ocorra, vamos agir para que isso seja passageiro: podemos mudar a forma do relato, reorganizar a proposta para não te expor ao constrangimento, flexibilizar o tempo de participação na oficina e garantir a opção de não realizar algo que não se sinta confortável durante os encontros em que queira participar. Também é possível não responder a alguma questão ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Benefícios: Esta pesquisa busca contribuir com a produção de conhecimentos sobre a diversidade de saberes de si construídos por estudantes adultos(as) e idosos(as) da EJA ao longo de suas vidas e de suas experiências escolares. As pessoas que aceitarem participar poderão vivenciar uma oficina de escritas autobiográficas que visa também contribuir com o exercício de produção de textos, além da possibilidade de vivenciar trocas com os seus pares que podem ser benéficas para a sua formação.

Custos/Reembolso: Se você tiver algum gasto pela sua participação nesta pesquisa, este será assumido pela pesquisadora e ressarcido. Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e também não receberá pagamento por sua colaboração.

Rubrica do(a) colaborador(a) _____

Rubrica da pesquisadora _____

Indenização: Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, será indenizado(a).

Este estudo, aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais**, poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo **telefone 3409-4592** ou na **Unidade Administrativa II (prédio da FUNDEP), 2º andar, sala 2005, Campus Universitário da UFMG**, Pampulha, Belo Horizonte, MG - CEP: 31270-901. E-mail: **coep@prpq.ufmg.br**. Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Para qualquer esclarecimento ou dúvidas sobre o trabalho, você pode entrar em contato com as seguintes pessoas:

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer - Telefone: () ____ - ____, e-mail: _____;

Pesquisadora corresponsável: Ana Luísa Zanon Alonso - Telefone: () ____ - ____, e-mail: _____.

Como pesquisadoras responsáveis pelo estudo “**Deslocamentos epistêmicos: um estudo sobre o reconhecimento dos saberes de si de adultos(as) e idosos(as) na EJA**”, declaramos que assumimos a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e os direitos que foram esclarecidos e assegurados aos participantes desta pesquisa, assim como manter o sigilo e a confidencialidade sobre a identidade de cada colaborador(a).

Local e data

Pesquisadora responsável

Pesquisadora corresponsável

Declaração de Consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este Termo de Consentimento. Declaro que a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que **recebi uma via 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. Autorizo, de livre e espontânea vontade, o registro das informações prestadas por mim nas oficinas, bem como a gravação de áudio dos encontros para serem utilizados, posteriormente, na pesquisa **“Deslocamentos epistêmicos: um estudo sobre o reconhecimento dos saberes de si de adultos(as) e idosos(as) na EJA”**.

Local e data

Nome completo do(a) participante

Rubrica do(a) participante

Carmem Lúcia Eiterer

Ana Luísa Zanon Alonso

APÊNDICE 2 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Ilma Sr^a. _____

Coordenador(a) do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico (CP) da UFMG,

Solicitamos a sua autorização para a realização da pesquisa de mestrado intitulada **“Deslocamentos epistêmicos: um estudo sobre o reconhecimento dos saberes de si de adultos(as) e idosos(as) na EJA”**, que tem como pesquisadora responsável a Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer e pesquisadora corresponsável Ana Luísa Zanon Alonso. Este trabalho é desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG).

A pesquisa pretende compreender como os “saberes de si” são mobilizados por estudantes adultos(as) e idosos(as) da EJA, através de reativações da memória e de narrativas elaboradas no gênero *Escritas de si*. Para tanto, serão ofertadas pela pesquisadora uma oficina de reativação de memórias e uma oficina de narrativas no gênero *Escritas de si* aos estudantes das turmas de terceiro ano do ensino médio.

Os(as) estudantes colaboradores(as) serão convidados para participar da pesquisa, podendo ser toda a turma ou apenas um pequeno grupo (estimado em oito (8) pessoas). Caso aceitem, farão parte de três (3) encontros previstos para o desenvolvimento das oficinas na escola⁸⁹, que terão horários e durações definidos em diálogo com a coordenação do Projeto, os(as) estudantes participantes e a equipe de professores(as) em formação inicial responsável pelas turmas de terceiro ano do PROEMJA. Durante os encontros presenciais, serão seguidos rigorosamente todos os protocolos sanitários orientados pela UFMG e pelo Ministério da Saúde que estiverem em vigor no momento da realização das nossas atividades.

No primeiro encontro propomos uma oficina a partir de elementos que possam reativar experiências e lembranças daquilo que há de pessoal e de comum entre os estudantes colaboradores da pesquisa. O objetivo é motivar trocas e contatos com os diversos saberes de si construídos por cada um ao longo da vida e da experiência escolar.

⁸⁹ Caso as aulas da EJA estejam ocorrendo presencialmente no momento da pesquisa. Se durante a pesquisa de campo as aulas estiverem sob o regime do Ensino Emergencial Remoto, as oficinas serão reformuladas para ocorrerem virtualmente.

Nos dois encontros posteriores, na oficina de *Escritas de si*, cada participante será convidado a ler textos autobiográficos previamente selecionados e experimentar sensações de identificação ou não identificação com estes textos; compreender o que caracteriza uma escrita de gênero autobiográfico; realizar fragmentos de *escritas de si*; realizar leituras coletivas de suas produções textuais; discutir sobre a experiência e os conhecimentos mobilizados pelos encontros.

Os áudios das oficinas, se nos forem permitidos pelos(as) participantes, serão gravados e, posteriormente, transcritos parcialmente, conforme a relevância dos trechos. Além disso, solicitamos o acesso às informações contidas nas fichas de matrícula e outros possíveis registros dos(as) colaboradores(as), que são arquivadas na secretaria dos Projetos de EJA do CP, a fim de complementar a produção de dados da pesquisa. Fica garantido, a cada participante, o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa, bem como a possibilidade de recusa e desistência de participação, sem qualquer penalização ou prejuízo.

As motivações para a realização desta pesquisa relacionam-se com a experiência prévia da pesquisadora corresponsável que atuou como professora em formação inicial de Ciências da Natureza nos anos de 2018 e 2019 no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º segmento (PROEF-2), na intenção de fortalecer o reconhecimento das diversidades de saberes de estudantes adultos(as) e idosos(as) da EJA.

Pedimos também a autorização para que o nome deste Projeto e da instituição constem no relatório final, bem como em futuras publicações, eventos e periódicos científicos, caso assim o queiram. Ressaltamos que os nomes e dados pessoais coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo e que a identidade, nome, e dados pessoais dos(as) participantes serão preservados.

Este estudo, aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais**, poderá ser contactado em caso de questões éticas, pelo **telefone 3409-4592** ou na **Unidade Administrativa II (prédio da FUNDEP), 2º andar, sala 2005, Campus Universitário da UFMG**, Pampulha, Belo Horizonte, MG - CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Para qualquer esclarecimento ou dúvidas sobre o trabalho, poderão ser contactadas as seguintes pessoas:

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer - Telefone: () ____ - ____,
e-mail: _____;

Pesquisadora corresponsável: Ana Luísa Zanon Alonso - Telefone: () ____ - ____,
e-mail: _____.

Na expectativa de contarmos com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente pela atenção e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Concordamos com a solicitação **Não concordamos com a solicitação**

Pesquisadora responsável pela pesquisa

Coordenador(a) do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do CP - UFMG

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DAS OFICINAS

OFICINA 1

Título: Oficina de reativação de memórias e exercício de oralidade.

Mediadora: Ana Luísa Zanon Alonso

Local: Escola de Educação Básica e Profissional - Centro Pedagógico da UFMG

Carga Horária prevista: 2 horas

Desenvolvimento da oficina em momentos:

PRÉ-ORGANIZAÇÃO

Data a definir após aprovação do COEP e do NAPq (CP)

Ações	Sugestão de tempo por atividade*	Estratégias Metodológicas
Contato formal com as coordenações e equipes responsáveis pelas turmas de 3º ano do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do CP/UFMG para definir as datas e as condições para a execução de cada encontro com os(as) estudantes	1 hora	Diálogo com a coordenadora e a equipe de professores do 3º ano do PROEMJA; Troca de experiências e apresentação da proposta de pesquisa para a definição de datas e demais especificidades.
Recrutamento dos(as) estudantes que irão participar das oficinas		Convidar cada potencial participante da pesquisa individualmente através de contato direto por telefone ou pessoalmente
Organização do espaço onde ocorrerá o encontro, considerando o contexto epidemiológico de COVID-19 e as suas variantes.	30 minutos	Abertura de janelas; afastamento de mesas e cadeiras que serão organizadas em roda; limpeza de superfícies; disponibilidade de álcool 70%; disponibilidades de materiais básicos para a participação nas oficinas.
Organização dos objetos reativadores de memórias.	5 minutos	Disposição de cada objeto escolhido como reativador de memórias ao centro da sala.
*O tempo previsto para as ações de pré-organização não foi considerado parte da carga horária das oficinas.		

1º MOMENTO

Data a definir

Sala do Centro Pedagógico a definir

Materiais necessários: projetor, computador e caixa de som

Ações	Sugestão de tempo por atividade	Estratégias Metodológicas
Apresentação pessoal da mediadora	4 minutos	Mediadora se apresenta e contextualiza sua experiência prévia com os Projetos de EJA do CP/UFMG.
Apresentação pessoal de cada sujeito(a) colaborador(a) da pesquisa.	15 minutos	Roda de apresentações orientada pela mediadora;
Explicação sobre a motivação e os objetivos da pesquisa e da primeira Oficina; Apresentação da dinâmica de trabalho; Orientações sobre as medidas contra a disseminação do COVID-19 durante os encontros.	6 minutos	Orientações sobre o desenvolvimento do trabalho e o cronograma das atividades; Apresentação dos objetos posicionados ao centro da sala e explicação do mediador sobre a proposta de reativação de memórias.
Tempo total para o desenvolvimento do 1º momento: 25 minutos		

2º MOMENTO

Ações	Sugestão de tempo por atividade	Estratégias Metodológicas
Questionamento sobre os hábitos de escrita de cada participante da oficina.	10 minutos	A mediadora realiza questões para saber sobre os hábitos de escrita dos(as) participantes; quais são as suas relações com a escrita para além do contexto escolar; se têm o costume de escrever sobre si com algum objetivo, por exemplo, para elaborar pensamentos e guardar memórias.
<u>Exercício de oralidade</u> : roda de conversas e trocas sobre as memórias ativadas através do contato com objetos pré-selecionados.	25 minutos	Mediadora orienta as trocas com perguntas (“iscas de inspiração”) para instigar a participação. O foco será a escuta dos relatos de vivências dos(as) participantes.
<u>Leitura do texto</u> “Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita” (Conceição Evaristo)	10 minutos	A mediadora fará a leitura em voz alta do texto, após a discussão sobre os objetos reativadores de memória.
Tempo total para o desenvolvimento do 2º momento: 45 minutos		

INTERVALO**Sugestão de tempo:** 5 minutos**3º MOMENTO**

Ações	Sugestão de tempo por atividade	Estratégias Metodológicas
<u>Exercício de escrita</u>	25 minutos	A mediadora pede que os(as) participantes realizem uma narrativa escrita a partir dos seguintes questionamentos: O que esses objetos te fazem lembrar? Sugere-se a escrita de no mínimo um parágrafo.
Leitura coletiva dos exercícios escritos.	15 minutos	Todos(as) participantes são convidados a ler suas escritas. A mediadora traça conexões e estimula a expressão dos(as) participantes.
Encerramento do primeiro encontro e distribuição de materiais complementares para leitura	5 minutos	A mediadora irá encerrar o primeiro encontro, agradecer a todos pela participação e contribuições e entregar as folhas com os fragmentos de texto sugeridos para leitura. Os estudantes serão estimulados a realizarem escritas ao longo da semana, se assim puderem e desejarem. Caso o façam, serão convidados a compartilhar os escritos com a pesquisadora na semana seguinte.
Tempo total para o desenvolvimento do 4º momento: 45 minutos.		

Referências bibliográficas:

CORREA XAKRIABÁ, C. N. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.** 2018. 218 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, DF.

DA GRAFIA-DESENHO DE MINHA MÃE, UM DOS LUGARES DE NASCIMENTO DE MINHA ESCRITA: Texto apresentado na Mesa de Escritoras Afro-brasileiras, no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 2005. Publicado no livro *Representações Performáticas Brasileiras: teorias,*

práticas e suas interfaces. Marcos Antônio Alexandre (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p 16-21.

OFICINA 2

Título: Oficina de Escritas de Si e Autobiografia.

Mediadora: Ana Luísa Zanon Alonso

Local: Escola de Educação Básica e Profissional - Centro Pedagógico da UFMG

Carga Horária prevista: 4 horas

Desenvolvimento da oficina em momentos:

PRÉ-ORGANIZAÇÃO

Ações	Sugestão de tempo por atividade*	Estratégias Metodológicas
Seleção dos fragmentos de textos que serão utilizados durante os momentos da oficina.	A definir	Leitura e pesquisa bibliográfica sobre autores e autoras que produziram livros e textos no gênero Escritas de Si.
Organização do espaço onde ocorrerá o encontro, considerando o contexto epidemiológico de COVID-19 e as suas variantes.	30 minutos	Abertura de janelas; afastamento de mesas e cadeiras que serão organizadas em roda; limpeza de superfícies; disponibilidade de álcool 70%; disponibilidades de materiais básicos para a participação nas oficinas.
Organização dos textos que serão lidos e discutidos durante a oficina.	5 minutos	Disposição de folhas impressas em mesas ao centro da sala, contendo fragmentos de textos no gênero Escritas de Si e com o tamanho da fonte apropriada para a leitura confortável dos(as) adultos(as) e idosos(as) participantes da pesquisa.
*O tempo previsto para as ações de pré-organização não foi considerado parte da carga horária das oficinas.		

1º MOMENTO

Data a definir

Sala do Centro Pedagógico a definir

Materiais necessários: projetor, computador e caixa de som

Ações	Sugestão de tempo por atividade	Estratégias Metodológicas
Introdução ao segundo dia de oficina Breve reconexão com o final da última oficina	10 minutos	A mediadora irá relembrar o fim do último encontro, que ocorreu na semana anterior. A mediadora pergunta se alguém leu os

		trechos de leituras complementares e, se sim, o que acharam. Os participantes também são questionados se realizaram o exercício da escrita ao longo da semana.
Apresentação do curta-metragem Carolina (2003) de Jeferson De, disponível no Youtube ⁹⁰ .	12 minutos* *O vídeo tem aproximadamente 15 minutos, mas os 4 minutos finais são para os créditos.	A mediadora faz uma breve introdução sobre o que se trata o curta e qual a sua relação com a proposta da oficina, depois o reproduz.
Leitura da transcrição do vídeo-instalação da Grada Kilomba na 32ª Bienal de São Paulo: “While I Write” ⁹¹	3 minutos	A mediadora irá ler em voz alta o texto
<u>Exercício de oralidade</u> : após a exibição do curta e a leitura do texto, a mediadora questiona os(as) colaboradores(as) sobre suas percepções e reflexões motivadas pelas obras apresentadas.	30 minutos	A mediadora orienta as trocas com perguntas e reflexões para instigar a participação dos(as) estudantes. O foco será a escuta dos seus relatos de vivências. Os(as) estudantes são convidados a refletir coletivamente sobre os textos, a compartilhar suas sensações a respeito de cada um e dizer se há ou não identificação com essas histórias.
Tempo total para o desenvolvimento do 2º momento: 55 minutos		

INTERVALO**Sugestão de tempo:** 10 minutos**2º MOMENTO**

Ações	Sugestão de tempo por atividade	Estratégias Metodológicas
<u>Exercício de escrita</u>	30 minutos	As pessoas participantes serão convidadas a escrever um pequeno texto a partir da seguinte orientação: Dos aprendizados construídos ao longo da sua vida, quais você considera mais importantes?

⁹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VLPc9VRrytI>. Acesso em: 17/03/2022.⁹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>. Acesso em 8/05/2022.

Leitura coletiva dos textos escritos; Roda de conversas.	20 minutos	Todos(as) participantes são convidados a ler suas escritas. A mediadora traça conexões e estimula a expressão dos(as) participantes.
Encerramento do segundo encontro e distribuição de materiais complementares para leitura.	5 minutos	A mediadora irá encerrar o primeiro encontro, agradecer a todos pela participação e contribuições e entregar as folhas com os fragmentos de texto sugeridos para leitura. Os estudantes serão estimulados a realizarem escritas ao longo da semana, se assim puderem e desejarem. Caso o façam, serão convidados a compartilhar os escritos com a pesquisadora na semana seguinte.
Tempo total para o desenvolvimento do 3º momento: 55 minutos		

OFICINA 3

Título: Oficina de Escritas de Si e Autobiografia.

Mediadora: Ana Luísa Zanon Alonso

Local: Escola de Educação Básica e Profissional - Centro Pedagógico da UFMG

Carga Horária prevista: 4 horas

PRÉ-ORGANIZAÇÃO

Data a definir

Sala do Centro Pedagógico a definir

Materiais necessários: projetor, computador e caixa de som

Ações	Sugestão de tempo por atividade*	Estratégias Metodológicas
Organização do espaço onde ocorrerá o encontro, considerando o contexto epidemiológico de COVID-19 e as suas variantes.	30 minutos	Abertura de janelas; afastamento de mesas e cadeiras que serão organizadas em roda; limpeza de superfícies; disponibilidade de álcool 70%; disponibilidades de materiais básicos para a para a participação nas oficinas.
Fazer o download do curta-metragem que será reproduzido durante a oficina.	10 minutos	A mediadora faz o download do vídeo da internet e o armazena em um pendrive para reproduzi-lo no início do encontro.
Organização dos aparelhos de imagem e som para a reprodução de vídeo.	10 minutos	Testagem de aparelhos, som e imagem para a reprodução de vídeo durante a oficina.
*O tempo previsto para as ações de pré-organização não foi considerado parte da carga horária das oficinas.		

1º MOMENTO

Data a definir

Sala do Centro Pedagógico a definir

Ações	Sugestão de tempo por atividade	Estratégias Metodológicas
Recepcionar os(as) estudantes e questionar sobre o hábito de escrita e leitura ao longo da última semana	7 minutos	A mediadora reconecta os últimos acontecimentos do encontro anterior com os objetivos do último encontro. Busca saber se os estudantes escreveram algo durante os últimos dias.
Apresentação do curta “Vida Maria” ⁹²	8 minutos	A mediadora faz uma breve introdução

⁹² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=2s

		sobre o que se trata o curta e qual a sua relação com a proposta da oficina, depois o reproduz.
Leitura do poema “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral ⁹³	5 minutos	A mediadora irá ler em voz alta o texto
<u>Exercício de oralidade</u> : após a exibição do curta e a leitura do texto, a mediadora questiona os(as) colaboradores(as) sobre suas percepções e reflexões motivadas pelas obras apresentadas.	30 minutos	A mediadora orienta as trocas com perguntas e reflexões para instigar a participação dos(as) estudantes. O foco será a escuta dos seus relatos de vivências. Os(as) estudantes são convidados a refletir coletivamente sobre os textos, a compartilhar suas sensações a respeito de cada um e dizer se há ou não identificação com essas histórias.
Tempo total para o desenvolvimento do 1º momento: 50 minutos		

INTERVALO**Sugestão de tempo:** 10 minutos**2º MOMENTO**

Ações	Sugestão de tempo por atividade	Estratégias Metodológicas
<u>Exercício de escrita</u>	30 minutos	As pessoas participantes serão convidadas a escrever um parágrafo ou um pequeno texto a partir da seguinte orientação: O que mudou em você com a volta à escola?
Leitura coletiva dos textos escritos; Roda de conversas.	20 minutos	Todos(as) participantes são convidados a ler suas escritas. A mediadora traça conexões e estimula a expressão dos(as) participantes.
Encerramento da oficina.	10 minutos	A mediadora pede que cada estudante diga, em uma palavra, como foi a experiência de participar das oficinas. Momento de troca, escuta, agradecimentos e encerramento.
Tempo total para o desenvolvimento do 3º momento: 1 hora		

⁹³ Disponível em:<http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/932-cristiane-sobral-nao-vou-mais-lavar-os-pratos>.

Acesso em: 17/03/2022

Referência bibliográfica:

SANTANA, B. M. **A escrita de si de mulheres negras: memória e resistência ao racismo.** 2020. 279 p. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, SP.

SOBRAL, Cristiane. “Não vou mais lavar os pratos”, **Cadernos negros 23: poemas afro-brasileiros**, 2000.

APÊNDICE 4 - TEXTO: DA GRAFIA-DESENHO DE MINHA MÃE, UM DOS LUGARES DE NASCIMENTO DE MINHA ESCRITA⁹⁴

Conceição Evaristo (2005)

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol.

Fazia-se a estrela no chão.

Na composição daqueles traços, na arquitetura daqueles símbolos, alegoricamente ela imprimia todo o seu desespero. Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele, assim como os artistas das culturas tradicionais africanas sabem que as suas máscaras não representam uma entidade, elas são as entidades esculpidas e nomeadas por eles. E no círculo-chão, minha mãe colocava o sol, para que o astro se engrandecesse no infinito e se materializasse em nossos dias. Nossos corpos tinham urgências. O frio se fazia em nossos estômagos. Na nossa pequena casa, roupas molhadas, poucas as nossas e muitas as alheias, isto é, as das patroas, corriam o risco de mofarem acumuladas nas tinas e nas bacias. A chuva contínua retardava o trabalho e pouco dinheiro, advindo dessa tarefa, demorava mais e mais no tempo. Precisávamos do tempo seco para enxugar a preocupação da mulher que enfeitava a madrugada com lençóis arrumados um a um nos varais, na corda bamba da vida. Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?

Mais um momento, ainda bem menina, em que a escrita me apareceu em sua função utilitária e às vezes, até constrangedora, era no momento da devolução das roupas limpas. Uma leitura solene do rol acontecia no espaço da cozinha das senhoras:

⁹⁴ Disponível em:

<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos-lugares-de-nascimento-de-minha-escrita/>

4 lençóis brancos,
4 fronhas,
4 cobre-leitos,
4 toalhas de banho,
4 toalhas de rosto,
2 toalhas de mesa,
15 calcinhas,
20 toalhinhas,
10 cuecas,
7 pares de meias,
etc, etc, etc.

As mãos lavadeiras, antes tão firmes no esfrega-torce e no passa-dobra das roupas, ali diante do olhar conferente das patroas, naquele momento se tornavam trêmulas, com receio de terem perdido ou trocado alguma peça. Mãos que obedeciam a uma voz-conferente. Uma mulher pedia, a outra entregava. E quando, eu menina testemunhava as toalhinhas antes embebidas de sangue, e depois, já no ato da entrega, livres de qualquer odor ou nódoa, mais a minha incompreensão diante das mulheres brancas e ricas crescia. As mulheres de minha família, não sei como, no minúsculo espaço em que vivíamos, segredavam seus humores íntimos. Eu não conhecia o sangramento de nenhuma delas. E quando em meio às roupas sujas, vindas para a lavagem, eu percebia calças de mulheres e minúsculas toalhas, não vermelhas, e sim sangradas do corpo das madames, durante muito tempo pensei que as mulheres ricas urinassem sangue de vez em quando.

Foram, ainda, essas mãos lavadeiras, com seus sois riscados no chão, com seus movimentos de lavar o sangue íntimo de outras mulheres, de branquejar a sujeira das roupas dos outros, que desesperadamente seguraram em minhas mãos. Foram elas que guiaram os meus dedos no exercício de copiar meu nome, as letras do alfabeto, as sílabas, os números, difíceis deveres de escola, para crianças oriundas de famílias semi-analfabetas. Foram essas mãos também que folheando comigo, revistas velhas, jornais e poucos livros que nos chegavam recolhidos dos lixos ou recebidos das casas dos ricos, que aguçaram a minha curiosidade para a leitura e para a escrita. daquelas mãos lavadeiras recebi também cadernos feitos de papéis de embrulho de pão, ou ainda outras folhas soltas, que, pacientemente costuradas, evidenciavam a nossa pobreza, e distinguiam mais uma de nossas diferenças, em um grupo escolar, que nos anos 50 recebia a classe média alta belorizontina.

Das mãos lavadeiras, recebi ainda listas de mantimentos, palavras cifradas, preços calculados para não ultrapassar o nosso minguado orçamento (sempre ultrapassavam) e lá ia eu, menina, às tendinhas, aos armazéns e às padarias perto da favela para fazer compras. Nesse exercício de quase adivinhar os textos escritos produzidos por minha família, quem sabe o meu aprendizado para um dia caminhar pelas vias da ficção...

Ainda, uma de minhas tias, a que me criou, tinha por hábito de anotar resumidamente em folhas de papéis, datas e acontecimentos importantes, desde fatos relacionados à economia doméstica, a acontecimentos sociais ou religiosos. Anotações familiares como:

“A nossa última galinha d’angola fugiu semana passada, isto é no final do mês de novembro”.

“No dia 13 de dezembro, pus a galinha garnisé para chocar sobre nove ovos”.

“Dona Etelvina de Seu Basílio voltou para São Paulo no dia 15 de agosto de 1965”.

“Já paguei duas mensalidades para ajudar na festa da Capela do Rosário”.

“Maria Inês, minha sobrinha ficou noiva no dia 22 de junho de 1969”.

E à medida que eu crescia e os meus conhecimentos também, alguns desses eventos passaram a ser registrados por mim, como também passou a ser de minha responsabilidade cuidar de meus irmãos menores na escola, acompanhar seus deveres, ir às reuniões escolares e transmitir os resultados para mim mãe. De meus irmãos passei a acompanhar os deveres das crianças menores vizinhas. No pequeno quintal de nossa casa, debaixo das árvores, improvisei uma sala de aula. Das moedas, que me eram dadas pelas mães gratas pelo desenvolvimento de seus filhos na escola, surgiam meu primeiro salariozinho. Riqueza que me permitia comprar ora o pão diário, ora açúcar, ora o leite do irmãozinho menor, ora um caderno para mim, e às vezes algum livrinho, (revistinhas infantis, gibis, que não sei porque eu considerava como sendo livro) ou ainda obter uma alegria maior: doces, doces, doces...

Mas digo sempre: creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite.

Na origem da minha escrita ouço os gritos, os chamados das vizinhas debruçadas sobre as janelas, ou nos vãos das portas contando em voz alta uma para outras as suas mazelas, assim como as suas alegrias. Como ouvi conversas de mulheres! Falar e ouvir entre nós, era a talvez a única defesa, o único remédio que possuíamos. Venho de uma família em que as mulheres, mesmo não estando totalmente livres de uma dominação machista, primeira a dos patrões, depois a dos homens seus familiares, raramente se permitiam fragilizar. Como “cabeça” da família, elas construía um mundo próprio, muitas vezes distantes e independentes de seus homens e mormente para apoiá-los depois. Talvez por isso tantas personagens femininas em meus poemas e em minhas narrativas? Pergunto sobre isto, não afirmo.

Afirmo, porém que foi do tempo/espaço que aprendi desde criança a colher as palavras. Não nasci rodeada de livros, do meu berço trago a propensão, o gosto para ouvir e contar histórias. A grande oportunidade para a leitura constante me chegou, quando eu, já quase mocinha tinha a autonomia para ir e vir a Biblioteca Pública de Belo Horizonte, casa-tesouro, em que uma das minhas tias se tornou servente.

Se a leitura desde a adolescência foi para mim um meio, uma maneira de suportar o mundo, pois me proporcionava um duplo movimento de fuga e inserção no espaço em que eu vivia, a escrita também desde aquela época, abarcava estas duas possibilidades. Fugir para sonhar e inserir-se para modificar. Essa inserção para mim pedia a escrita. E se inconscientemente desde pequena, nas redações escolares eu inventava outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida, aos poucos fui ganhando uma consciência. Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de auto-afirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra.

E retomando a imagem da escrita diferencial de minha mãe, que surge marcada por um comprometimento de traços e corpo, (o dela e nossos) e ainda a um de diário escrito por ela, volto ao gesto em que ela escrevia o sol na terra e imponho a mim mesma uma pergunta. O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semi-alfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita?

Tento responder. Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Rio de Janeiro, agosto de 2005.

Texto apresentado na Mesa de Escritoras Afro-brasileiras, no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 2005. Publicado no livro Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Marcos Antônio Alexandre (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p 16-21.

ANEXO 1 - NARRATIVAS ESCRITAS⁹⁵ DO/AS COLABORADOR/AS DA PESQUISA

Nelson

- **Narrativa escrita após o primeiro encontro**

Grandes Recordações

Quando mais novo, lembro que minha mãe ao coar o café em um coador de pano, ela deixava em um bule a beira do fogão a lenha. Ali o café mantia sempre quente, com uma broa de fubá ou um pãozinho de queijo assado na hora. As visitas que ali chegavam podia se servir à vontade. Foi uma época muito boa de boas lembranças. Eu tenho muita saudade dessa época, que era muito boa.

Minha primeira carteira de trabalho foi uma grande emoção, porque já havia conseguido o meu primeiro emprego. Foi uma grande emoção, para mim que era o meu primeiro emprego onde trabalhei de carteira assinada, por muito tempo onde pude comprar a minha primeira televisão, não saindo mais para a casa de vizinhos. Com isso minha mãe ficou muito satisfeita com a compra que fiz para nós. Ainda guardo essa televisão até hoje, que tem mais de 50 anos que foi comprada nas lojas Bemoreira.

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

Foi uma grande recordação dos colegas de sala, carteiras e também de todas as professoras, que não dava mole para ninguém. Era muito levado ficando de castigo por várias vezes, mas foi bom tudo isso que aprendi a respeitar à todos.

⁹⁵ Nesta seção, as narrativas foram transcritas conforme a fonte. Não foram feitas alterações ou correções ortográficas.

Tenho grandes recordações das carteiras dupla que tinha antigamente nas escola. Hoje não tem mais na escola onde estudei até o 4º ano primário, Escola Reunidas Benjamim Guimarães.

- **Narrativa escrita após o segundo encontro**

No decorrer de minha vida passamos por varias etapas. Saindo de uma favela, que hoje se chama do aglomerado.

Vimos morar no bairro Concórdia no ano de 1960 onde tinha apenas quatro anos de idade. Eu e minha mãe logo depois veio uma irmã, onde moramos por muitos anos em apenas um comodo, que servia de sala, quarto, cozinha e um banheiro para varias pessoas que ali morava. Apesar de tudo foi muito bom, era sofrido mas bom, eramos felizes e não sabia, mesmo com as dificuldades que era na época.

Hoje graças a Deus estamos bem na medida do possível eu minha mãe e minha irmã juntos sempre.

Somos negros com muito orgulho sem medo de viver e ser feliz, mesmo com todas as dificuldades que a vida nos traz.

- **Narrativa escrita após o terceiro encontro**

O que mudou em mim com a volta à escola.

Há seis anos, quando voltei à escola, pensei que não daria mais conta, pela inovação de muitas coisas. Quando voltei, pensei em ficar por pouco tempo, não tinha vontade de estudar com pessoas mais jovens que eu, porque eles não teriam interesse em aprender comigo. Pois entrei e me dediquei até o dia de hoje, onde já estou quase me formando, mesmo com as dificuldades que a pandemia nos causou com as aulas sendo online.

Mesmo sem ter costume com o computador, deu tudo certo, pois assisti todas as aulas por ele sem nenhum problema.

O que mudou em mim com a volta a escola foi que aprendi a lidar com as pessoas interagindo mais com coisas que eu não tinha muito interesse.

O estudo enfim faz muita falta para as pessoas se interagirem uns aos outros. A escola nos educa em tudo um pouco nos ensina como a comportar perante muitas coisas as quais não temos costumes a ela.

A volta a escola, para mim foi e está sendo a melhor coisa que fiz. Fiquei parado por muitos anos sem ter muitas oportunidades. Tive que parar os estudos muito cedo, para ajudar nas despesas da casa, pois minha mãe era sozinha para tudo. Tendo que trabalhar quase dia e noite para o sustento de nossa casa, vendo aquilo me pus a trabalhar cedo para ajuda-la. Sem saber que um dia ia fazer muita falta para mim, trabalhando dali e aqui, até conseguir um bom emprego, mesmo sem meus estudos. Tudo isso, através de boas companhia que tínhamos feito ao decorrer do tempo vivendo onde moramos há muitos anos.

Depois de alguns anos aposentado, a companheira, em que vivo, deu-me um grande incentivo, que foi a volta a sala de aula, onde hoje eu sou muito grato a tudo que fez e faz por mim.

A sala de aula, está fazendo com que eu cresça cada dia mais, até fazer um curso de artes visuais em que eu gosto muito de fazer e criar novas coisas. Gosto de fazer alguns tipos de artesanatos com restos de madeiras, pneus de motos ou carros foi um tipo de arte que eu me identifiquei muito ao reciclar os restos de pneus que se jogam fora. Faço varios tipos de cachepô com cabos de vassouras que servem para plantar orquídeas ou o que acharem melhor, para ser utilizado.

Gosto de plantas como suculentas, orquídeas e vários outros que me fazem muito bem. Tenho o dia certo para serem regradas, troca de terra e lugares onde elas ficam mais arejadas e assim lindas e belas para florir livremente como a natureza gosta de ser vista. Sem pensar de deixar a escola que também passei a gostar muito.

Julieta

- **Narrativa escrita após o primeiro encontro**

Lembranças

Hoje me deparei com três objetos que me deixou muito feliz. Voltei ao tempo de criança e juventude; Este bule me lembra da casa de minha avó, sempre que chegávamos na sua casa, ela fazia aquele cafezinho com a broa de fuba cheia de erva doce que saudades ela preparava tudo com tanto carinho. Já a carteira me lembra quando entrei no 1º de grupo, nossa professora se chamava D. Edna foi um tempo tão especial, não tem como esquecer aquele uniforme camisa branca, saia plissada e melisa preta, nossa e as olimpíadas de fatos de matemática. tenho muitas saudades.

Já na juventude o momento mais feliz foi quando arrumei meu primeiro emprego e a carteira Profissional assinada, sabe aquele momento libertador e ao mesmo tempo de grande responsabilidade, pois tínhamos que cumprir uma carga horária de 8 horas por dia. Mas estávamos muito feliz por conquistar a nossa independência financeira.

- **Narrativa escrita após o segundo encontro**

Aprendizados

Ao longo de minha vida eu procurei aprender de tudo, acho que o respeito as pessoas foi muito importante. A medida que foi crescendo tive algumas decepções com pessoas que confiava, mas mesmo assim não desistir, temos que olhar a vida como um novo começo.

Quando tinha 20 anos me casei. Foi um momento mágico novas descobertas outras amizades; depois de dois anos de casada foi um momento muito especial e ao mesmo tempo triste, foi quando perdi minha mãe dias antes de meus filhos nascer, era como se tivesse tirado o chão que eu pisava mas tinha que me mostrar forte pois era duas vidas que eu carregava no meu ventre, eu podia sentir que eles estavam sentindo o que eu estava sentindo naquele momento

pois eles pulavam no meu ventre. Quando eles nasceram e vi aqueles rostinhos foi de muita alegria e realização.

- **Narrativa escrita após o terceiro encontro**

Mudanças

Quando voltei a escola foi um divisor de águas, aprendi muitas coisas, minha visão sobre o ensino mudou o que aprendi lá trás foi bem diferente de hoje. Fiz várias amizades, conheci professores novos, vejo que esse momento é onde tenho a oportunidade de fazer um faculdade e de alcançar um futuro melhor, apesar da idade, conhecimento nunca é demais. Hoje falo com meus filhos para eles estudarem e não ficar parado no tempo.

Vendo esse curta hoje lembrei de minha mãe falando estuda menina porque é muito ruim você não saber ler e escrever pois ela so estudou até a segunda serie de grupo.

Helena

- **Narrativa escrita após o primeiro encontro**

A primeira coisa que me veio a memória ao ver aqueles objetos foi minha infância.

O bule me levou a pensar em minha saudosa mãe passando café. Mamãe como era de costume aproveitava esse momento para reunir os nove filhos ao redor da mesa; que não só servia o café com sua famosa broa carioca e nesse momento passava para nós ensinamentos para o nosso crescimento moral e espiritual. Que saudade!

A carteira com a cadeira me trouxe a memória o meu primeiro dia na escola e junto com ela os momentos agradáveis vividos com as professoras e os colegas.

A carteira de trabalho me levou ao meu primeiro emprego e a alegria de trabalhar com meus direitos garantidos e conquistar a independência financeira, poder sonhar com a realidade da aposentadoria.

- **Narrativa escrita após o segundo encontro**

Ao longo dos meus quase setenta anos aprendi muitas coisas que hoje, vejo, como essencial para a minha formação como a pessoa que sou hoje.

Uma coisa que me marcou e marca a minha vida são os meus pais. Meu pai era um homem severo, cursou apenas o primário tinha uma visão empreendedora e uma organização em tudo o que fazia. Sonhavam em ver seus filhos nos caminhos corretos (viver honestamente e de seu sustento adquiridos pelo trabalho). Ainda me lembro de suas palavras de ensinamentos para comigo e com meus irmãos. Não me formei pelos motivos que muitos pararam seus estudos, me casei e optei por cuidar da família, mas sem perder o foco do aprendido ao longo da vida. Não me formei como muitos de meus irmãos e me tornei uma empreendedora onde pude através do meu trabalho e claro de meu saudoso esposo formar nossas três filhas.

Fico muito feliz pelo exemplo que meus pais me deram e poder seguir o seus passos como bons pais que lutam em prol de gerar filhos responsáveis e batalhadores. Tenho uma filha casada e vejo nela todo o aprendizado que aprendi ao longo da minha vida.

- **Narrativa escrita após o terceiro encontro**

O que mudou em você com a volta à escola?

Voltei a escola com um objetivo. Fui desafiada a voltar por querer fazer um curso, onde, descobri, que o único requisito para participar era ter o ensino médio. Concluído, como não tinha resolvi que deveria enfrentar os desafios pela idade e não me acomodar pelo medo de ficar só. Hoje me sinto feliz em ver que estou no 3º ano do ensino médio. Voltar a escola me fez sentir motivada, fiz amizades que algumas serão para a vida inteira. Vencer o medo do fracasso foi uma grande vitória para mim

Agradeço a Deus pela oportunidade e ao Centro Pedagógico que possibilitou sonhar com a conclusão do ensino médio através da EJA.

Rosa

- **Narrativa escrita após o primeiro encontro**

Quando olhei aqueles objetos em cima da mesa, me veio muitas lembranças boas, e a primeira que me veio a cabeça foi a do bule, pois minha mãe que infelizmente não está mais aqui com agente, tinha um bule bem grande, e quando faziam o café ela colocava nesse bule e cheirava a casa toda, eu e meus irmãos tomavam com broa que ela gostava de fazer, quantas saudades que tenho da minha mãe.

E a carteira da escola, lembro da minha infância quando comecei a estudar, eu tinha 6 anos e a escola era uma igreja que tinha perto da minha casa, na verdade não era nem carteira eram uns bancos grandes onde centavamos para estudar.

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

- **Narrativa escrita após o segundo encontro**

Meus relatos

Escrevo voltando na minha infância para contar um pouco sobre eu, e minha família, nos moravam no interior e na época agente não tinha muitas condições, morava em uma casinha bem simples, meu pai trabalhava na lavoura de 5 da manhã as 6 da noite, pra conseguir fazer os serviço, e meus irmãos mais velhos ajudavam quando chegava da escola, já minha mãe ficava em casa com meus outros irmãos mais novo e cuidava de todos os serviços que era muitos, até tinha que socar arroz café e outras coisas no pilão era muito difícil para ela com tanta coisa pra fazer, eu tinha 9 anos tomava conta do meu irmão e ajudava cuidar da casa e estudava, a escola que tinha na época era bem precaria. Tinha duas professora que nem era

formada pra ensinar para toda série que era até a 3ª série. Repetir a 3ª série duas vezes pra esperar chegar a 4ª série que ia começar no ano seguinte.

Gostava muito de estudar, mas não tinha condições de ir pra outro lugar que tinha uma escola melhor, com tudo não tenho nada pra falar dos meus, pois eles deu o melhor que pode para nos.

- **Narrativa escrita após o terceiro encontro**

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

E a você agradeço pela paciência e pelo aprendizado.

Um grande abraço.

Teresa

- **Narrativa escrita após o primeiro encontro**

Bule mi lembra da minha avó quando agente inha na casa dela.

A carteira da escola mim lembra do dois lugares e quando eu ficava conversando na escola.

A carteira de trabalho mim lembra meu primeiro salário da minha liberdade de compra o que eu quisesse.

- **Narrativa escrita após o segundo encontro**

Dos aprendizados construídos ao longo da minha vida

Foi ter meus filhos Geraldo Vitor e Gabriel William que eu amo muito e ter oportunidade em meu serviço de faxineira para porteira foi muito bom que as pessoas acreditaram na minha capacidade de crescimento de um futuro melhor para meus filhos.

- **Narrativa escrita após o terceiro encontro**

O que mudou em mim com volta a escola foi que eu conheci melhor meus colegas de classe e os professores que está com agente esse ano.

Comecei a ter mais foco no estudo e estou aprendendo mais o que eu aprender ano passado.

Margarida

- **Narrativa escrita após o primeiro encontro**

Atividade: 10.06.2022

Minhas lembranças com os objetos que a Professora Ana Luiza nos mostrou em sala de aula. Todos os objetos são Para mim memórias afetivas.

1) O que o Bule significa para mim?

o Bule me faz lembrar da minha mãe coando café. O cheiro e o aroma me vem na memória. Ela deixava o Bule cheio em cima do fogão de lenha, e o café sempre quentinho e gostoso e as vezes quando dava ela fazia bolo para acompanhar o café. O Bule é uma vasilha de muita valia na cozinha. Hoje minha mãe ainda tem o Bule e nele ela coloca o café coado, que é sendo Para a família e os amigos. Lá ainda hoje encontra o Bule sobre a mesa cheio de café quentinho. Doce lembrança.

2) A carteira me lembra dos meus tempos de criança, quando eu estudava no grupo escolar Senador Levindo Coelho, no bairro Serra. A Carteira era Dupla e eu sentava muito feliz para assistir as aulas. Uma lembrança muito boa.

3) A Carteira Profissional de Papel é Para mim uma relíquia que sempre vou guardar. É um documento muito importante, onde está registrado os lugares que eu trabalhei, meu Primeiro registro na Carteira Profissional foi no ano de 1983, eu era bem nova e já trabalhava. Para mim é um orgulho ter a Carteira contando 30 anos de vida de trabalho. Eu guardo minha Carteira com muito cuidado, Pois hoje em dia a tecnologia entra no lugar do Papel. As Carteiras de Trabalho são digitais Eu prefiro a minha velha Carteira Profissional Porque nela está registrado toda minha vida de trabalho e os lugares que trabalhei.

- **Narrativa escrita após o segundo encontro**

Tenho tantos acontecimentos marcantes na minha Vida, aqui vou escrever um deles que marcou minha vida.

Era o ano de 1985, eu tinha 22 anos e este era o ano marcante para mim. O Brasil comemora a Posse do Presidente eleito Tancredo Neves que neste mesmo ano faleceu. E foi neste ano que casei.

Tanta correria com os preparativos igreja, vestido de noiva e o que eu queria era o de Princesa.

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

Hoje meu patrimônio é minha casa, e no final deste ano realizo mais um sonho, o de formar. Não está sendo fácil, mais a perseverança e força me ajuda a subir os degraus.

15.06.2022

- **Narrativa escrita após o terceiro encontro**

O que mudou com a minha volta à escola?

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

Para mim é muito gratificante estar na sala de aula. Ter conhecido os colegas os professores. Hoje sei responder muitas coisas sobre o que significa cada matéria e entendo que precisamos voltar a estudar. Foi a melhor coisa que fiz, quando me matriculei aqui na escola e comecei a estudar. Tenho a dizer que foi uma revolução em minha vida, e estar estudando me faz muito bem. Hoje em dia não só faço perguntas, mas tenho resposta.

Fico esperando a hora de ir prá aula, como nos tempos de criança. A volta a escola me abriu o entendimento para um aprendizado a qual todos precisam. Gosto muito de ler, de escrever e cada ensinamento dos professores é muito valioso para mim. Obrigada Ana Luiza obrigada aos professores.

Vera

- **Narrativa escrita após o primeiro encontro**

Um bule, quanta saudade do meu tempo de criança, minha mãe fazia o café e colocava em um bule grande porque nossa família é muito grande, e na hora do café sempre era uma alegria, como em todas as refeições. Somos uma família de 11 pessoas meu pai minha mãe eu mais 3 irmãs e 5 irmãos

Carteira escolar, tinha 7 anos quando fui pela primeira vez a uma escola, naquela época o jardim e o pré escolar não existiam, fiquei maravilhada com aquela escola tão grande e linda. Fizemos a fila no pátio para irmos a sala e quando entrei vi aquela sala tão grande bem organizada com as carteiras duplas e enfileiradas quanta emoção. Lembro da minha colega que centou comigo a Diva e da professora dona Maria Angela.

Minha carteira de trabalho foi tirada quando tinha 13 anos, meu primeiro emprego foi em uma fábrica de camisas no centro de Belo Horizonte, na rua Tamoios, meu primeiro salário não lembro o que fiz, mas acredito que foi coisa boa, uma adolescente com carteira assinada tem uma sensação de liberdade, mas também de responsabilidades. Hoje com 68 anos aposentada, tudo foi possível por causa da minha carteira de trabalho assinada.

Maria

- **Narrativa escrita após o primeiro encontro**

Quando vejo esse bule, lembro da minha vó materna que foi a pessoa responsável pela minha criação, ela me criou com muitos mimos, pois sempre que acordava o café já estava pronto com leite, queijo e requeijão alimentos que não podiam faltar na mesa de casa.

Reviver a memória é ver essa mesa, pois quando comecei a estudar, já na terceira série do ensino fundamental, foi quando descobrir que minha vó estava muito doente e teria que ir para São Paulo junto. No momento em que tive a notícia fiquei bastante triste porque não queria abandonar os estudos e a escola, pois eu gostava muito de estudar, mas naquele momento não podia ficar sem a presença dela.

A carteira de trabalho me lembra um momento muito importante na minha vida, pois foi com ela que obtive liberdade para cuidar da minha filha, porque fui mãe muito nova, assim minha vó ajudava a criar ela, pois o pai não assumiu, e eu sabia que tinha que trabalhar. E eu também tinha um sonho de comprar um tênis da marca NIKE que me serviu, recordo-me até hoje a cor dele cinza e também porque paguei em 10 vezes no cartão

- **Narrativa escrita após o segundo encontro**

Os Aprendizados construídos ao longo da minha vida

Quando casei e construí uma família tive três filhos, sendo um de um antigo relacionamento. Depois de muito esforço consegui comprar minha casa própria, foi um momento muito marcante e feliz na minha vida também, pois eu morava de favor na casa da minha sogra.

Minha sogra sempre foi uma pessoa muito maravilhosa, mas tinha o sonho de ter o

próprio espaço com os meus bens, além de um espaço para meus filhos brincarem.

Voltar a estudar sempre foi um sonho meu para me sentir realizada. Um belo dia então, vi um anúncio no celular que tinha EJA para adultos na UFMG, eu pensei que era tão longe para mim, porque moro em Contagem, mas conversei com minha filha, para perguntar o que ela achava, então ela me deu a maior força.

Hoje só tenho a agradecer por estar viva, por ter passado por essa pandemia e todos da minha família estarem bem, graças a Deus.

Quero agradecer a você pelo convite de participar e contribuir um pouco para seu mestrado, e agradecer também pelas suas aulas de ciência que contribuíram muito para eu chegar onde estou.

Você é muito especial!

- **Narrativa escrita após o terceiro encontro**

O que mudou em mim com a volta à escola.

Volta à escola foi uma alegria de recomeço, que deixei lá trás de um grande sonho de mim realizar, e mim formar o 3º ano do ensino médio. Quando parei de estudar estava na 7º anos fundamental.

Fazer o EJA no CP foi um divisor de água conhecer novos colegas e fazer novas amizades. Ter novos conhecimentos porque eu penso que nunca é tarde para aprender e buscar novos conhecimentos.

E está sempre aprendendo com os professores. Que sempre esteve disposto a encinar com todo carinho e dedicação. Não penso em parar, as vezes é difícil. Mas com carinho da minha família que mim da todo apoio para estar aqui é gratificante. Quero agradecer a você Ana pelo carinho e o cuidar atenção com nosco!

Você é uma menina especial.