

## A PRESENÇA DA (DE)COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

*Ana Luísa Zanon Alonso  
Carmem Lúcia Eiterer*

### Resumo

O artigo apresenta parte dos dados de uma pesquisa de mestrado de natureza qualitativa, que teve como metodologia o desenvolvimento de oficinas de narrativas orais e escritas autobiográficas. Discute-se a relação entre os saberes de si e do mundo construídos ao longo da vida por educandos da educação de jovens e adultos (EJA) e suas experiências e aprendizagens escolares. Demonstra-se como esse campo da educação básica pode se revelar uma consequência do projeto colonial que, nos tempos atuais, ainda se mantém presente. A fim de desenvolver a pesquisa, coletaram-se e analisaram-se narrativas orais e escritas de um grupo de estudantes adultos e idosos em processo de escolarização. Seus relatos deixaram ver manifestas interseções entre colonialidade e raça, classe, gênero e educação escolar. A pesquisa reforçou a urgência de considerar caminhos alternativos para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas em perspectiva intercultural e emancipatória.

**Palavras-chave:** educação de jovens, adultos e idosos; colonialidade; saberes.

## THE PRESENCE OF (DE)COLONIALITY IN THE EDUCATION OF YOUNG, ADULT AND ELDERLY PEOPLE

### Abstract

This article presents part of the data from a qualitative master's research project, the methodology of which was the development of workshops on oral narratives and autobiographical writing. We discuss the relationship between the knowledge of self and the world built up throughout life by students in Youth and Adult Education (EJA) and their school experiences and learning. We tried to show how this field of basic education can be a consequence of the colonial project that is still present today. In order to carry out the research, we collected and analyzed oral and written narratives from a group of adult and elderly students in the process of schooling. Their accounts show the manifest intersections between coloniality and race, class, gender and school education. The research reinforces the urgency of considering alternative ways of educating young people, adults and the elderly from an intercultural and emancipatory perspective.

**Keywords:** education for young people, adults and the elderly; coloniality; knowledge.

## LA PRESENCIA DE LA (DE)COLONIALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES, ADULTOS Y MAYORES

### Resumen

Este artículo presenta parte de los datos de un proyecto de investigación cualitativa de maestría, cuya metodología fue el desarrollo de talleres de narrativa oral y escritura autobiográfica. Discutimos la relación entre el conocimiento de sí mismo y del mundo construido a lo largo de la vida por los alumnos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y sus experiencias y aprendizajes escolares. Intentamos mostrar cómo este campo de la educación básica puede ser una consecuencia del proyecto colonial que aún hoy está presente. Para llevar a cabo la investigación, recogimos y analizamos las narrativas orales y escritas de un grupo de alumnos adultos y mayores en proceso de escolarización. Sus relatos revelan las

intersecciones manifiestas entre colonialidad y raza, clase, género y educación escolar. La investigación refuerza la urgencia de considerar formas alternativas de educar a jóvenes, adultos y mayores desde una perspectiva intercultural y emancipadora.

**Palabras clave:** educación para jóvenes, adultos y mayores; colonialidad; conocimientos.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte das análises desenvolvidas em uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi compreender, por meio das narrativas de estudantes adulto/as e idoso/as<sup>1</sup>, como os saberes de si e do mundo construídos ao longo da vida se relacionam com as suas experiências e aprendizagens escolares. A discussão foi embasada pelo diálogo com as teorias decoloniais, com foco nos diversos atravessamentos e interdições da colonialidade (do poder, do saber e do ser) sobre o campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EJA). Trazemos aqui elementos que pretendem demonstrar como esse campo da educação básica pode se revelar como uma consequência do projeto colonial que, nos tempos atuais, ainda se mantém. Pretendemos indicar a superação desse limite e a busca de uma educação decolonial como conquista necessária à EJA.

Desenvolvemos uma sequência de oficinas de narrativas de si com o grupo de estudantes que colaborou com a pesquisa, composto por sete mulheres e um homem que, no momento<sup>2</sup>, possuíam entre 39 e 71 anos<sup>3</sup>. No total, a turma é composta por pessoas cisgênero, sendo cinco delas autodeclaradas negras (quatro pardas e um preto) e três brancas. Os sujeitos são majoritariamente oriundos de famílias de baixa renda com históricos de migração dos interiores do estado de Minas Gerais para a capital. Apresentam um perfil muito representativo da EJA, sobretudo entre as/os adultas/os e idosas/os dessa modalidade: pessoas predominantemente vindas 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. Analisamos a composição dessas identidades coletivas em concordância com 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.

Negações de direitos, exclusão e marginalização. Essas são características comuns em turmas de EJA. Na perspectiva teórica que adotamos, compreende-se que o lócus de enunciação de uma pessoa na matriz colonial de poder é considerado um parâmetro para legitimar ou deslegitimar suas produções de conhecimentos. Partindo dessa percepção, nosso foco está localizado sobre sujeitos que, de formas resistentes e insurgentes, fazem-se presentes na educação de jovens, adultas/os e idosas/os com saberes e fazeres construídos em suas trajetórias de vida e que, imbuídos dessas diversidades, ocupam a escola. Compreendemos que a autobiografia e o narrar-se revelam saberes de si e do mundo dessas pessoas que, em uma matriz colonial de poder,

<sup>1</sup> Para não incorrer em apagamentos de gênero, optamos por utilizar os pronomes *o/as* quando nos referirmos aos sujeitos colaboradores da pesquisa, devido à composição do grupo, formado por um homem e sete mulheres.

<sup>2</sup> A pesquisa de campo foi desenvolvida no segundo semestre de 2022.

<sup>3</sup> Nelson, Rosa, Julieta, Margarida, Vera, Maria, Teresa e Helena são seus nomes fictícios, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo/as colaborador/as da pesquisa.

sempre ocuparam e resistiram nos lugares fronteiros da diferença, de quem é a/o *outra/o* por não ser o que a ficção colonial determinou como ideal, padrão ou humano civilizado.

Por meio dessas narrativas, interpretamos que a colonialidade foi e continua sendo um dos violentos mecanismos de poder que reforçam um (entre-)lugar da escola na experiência de sujeitos historicamente interditados em seus direitos. Com este trabalho, buscamos contribuir com a compreensão dos modos como a colonialidade do poder, do saber e do ser circunscreve a experiência de adultas(os) e idosas(os) em escolarização na EJA, a fim de abrir caminhos alternativos que reconheçam os sujeitos da EJA integralmente em suas especificidades.

## A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Neste estudo, integramos o crescente movimento de pesquisadores do Sul global que têm interpretado as questões sociais contemporâneas a partir do reconhecimento da relação entre a modernidade e a colonialidade, ou seja, a compreensão da primeira como a imposição de um projeto político, epistêmico e cultural constituído pela segunda. Na prática, isso ocorre mediante uma matriz colonial de poder formulada com a intenção de naturalizar a desumanização e a inferiorização de grupos específicos, assim como suas formas de ser e saber, tendo em vista a dominação de seus corpos, subjetividades, conhecimentos, modos de trabalhos e territórios.

Em prol da manutenção de um sistema-mundo moderno, capitalista e cis-hetero-patriarcal, as violências contra as pessoas que vivem no “[...] lado subalterno da diferença colonial” (Grosfoguel, 2008, p. 115) se expressam, historicamente, nas maneiras como elas são concebidas pela sociedade e em suas instituições, assim como ocorre na escola ou na sua interdição. Desse modo, para refletir sobre o direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, consideramos pertinente reconhecer a colonialidade como uma das origens e fontes de manutenção da EJA. Nesse sentido, os estudos decoloniais são potentes campos teóricos para pensar e propor caminhos alternativos pela garantia de direitos dos sujeitos dessa modalidade da educação.

Silva (2013) desenvolveu uma revisão bibliográfica focada nos aspectos qualitativos dos processos educacionais voltados para as pessoas jovens e adultas nos períodos Colonial, Imperial e Republicano do Brasil. Segundo a autora:

[...] 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 (Silva, 2013, p. 278).

Considerando a temporalidade dos eventos, é evidente a tardia articulação de esforços significativos para o reconhecimento da EJA em suas especificidades e pela garantia da educação ao longo da vida como um direito<sup>4</sup>. Entretanto, na contramão da afirmação de que no período pré-republicano “[...] não houve ações de preocupação com o público jovem e adulto”, consideramos

<sup>4</sup> Alonso e Eiterer (2022) destacam que muitos dos avanços nas políticas públicas no campo da educação de jovens e adultos foram “[...] exigidos e fortalecidos ao longo da história mediante a educação popular, por forças coletivas de resistência e reivindicações dos movimentos sociais e organizações civis” (Alonso, Eiterer, 2022, p. 9).

que as explícitas intenções da educação eurocêntrica imposta no período colonial constituem, sim, preocupações voltadas para esse público. Trata-se de práticas que objetivaram a *conversão* forçada de povos indígenas, africanos e seus descendentes por meio da catequização e visavam atender aos interesses de controle e poder dos colonizadores. Desse modo, a fim de compreender as raízes históricas da EJA, consideramos pertinente nomear qual era o tipo de atenção que, no início da educação oficial brasileira, estava voltada para as pessoas jovens e adultas. Conforme Alonso e Eiterer (2022, p. 5):

As diversidades e diferenças pré-existentes no que hoje se compreende como a 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-se uma das formas que inauguram os processos educativos na colônia brasileira.

Nesse sentido, para que a educação europeia fosse estabelecida como oficial nos territórios colonizados, as culturas, as formas de educar, de dar sentido às experiências e sistematizar conhecimentos praticados pelas populações locais foram rigorosamente subalternizadas e, em muitos casos, exterminadas. Alguns aspectos mencionados por Silva (2013) podem auxiliar a interpretação dos contextos da época e demonstrar possíveis origens da colonialidade da educação escolar que operam sobre a EJA ao longo do tempo e na atualidade:

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 (*vis*) aos avanços imperiosos da cultura do “outro” (Silva, 2013, p. 280).

Em síntese, havia dois tipos de formações voltadas para o público jovem e adulto no colonialismo: a jesuítica e as artes e ofícios, ambas pautadas em fortes intencionalidades políticas para o controle físico, epistemológico e subjetivo das pessoas feitas *outras* pelo poder colonial. Mais tarde, os colégios e conventos se tornam lugares para a formação de colonizadores e seus descendentes, os “[...] jovens distinguidos, potenciais candidatos a jesuítas” (Silva, 2013).

Essas formações tinham orientações bem definidas para cada público-alvo. Embora apresentassem aspectos em comum, como a “[...] centralidade do processo no professor especializado e a disciplina rígida” (Silva, 2013, p. 283), é possível distingui-las em dois tipos: um voltado para a intelectualidade dos descendentes de europeus, outro para o trabalho físico em fazendas, minas e engenhos exercido por pessoas subalternizadas pela matriz de poder colonial. 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 [...] (Moacyr, 1937, p. 21 *apud* Silva, 2013, p. 285).

Novamente, fica explícito qual é o tipo de *preocupação* reservada a determinadas parcelas de jovens e adultos no período colonial. 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 subjetividades, intelectualidades e humanidades. 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.

Diante desse panorama histórico estrutural, e em comparação com o tempo presente, observamos quais corpos continuam ausentes do direito aos *estudos maiores* no nosso país, mas que, quando presentes, interrogam a forma tradicional de se educar. Podemos considerar a EJA enquanto demanda produzida pela colonialidade, isto é, 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, 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, que possuem a maior concentração de pessoas negras (pretas e pardas) do país.

Dos resultados obtidos em 2022, a maior discrepância é observada quando se considera o viés da cor/raça: 3,4% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto a porcentagem para pessoas pretas ou pardas foi de 7,4%. Na população mais velha, a partir dos 60 anos de idade, a taxa de analfabetismo de pessoas brancas foi de 9,3% e, entre pessoas pretas ou pardas, 23,3%. O histórico da PNAD Contínua confirma essa constante ao longo do tempo: desde 2016<sup>5</sup>, 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.

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. 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).

Esses números nos dão pistas sobre os perfis das/os estudantes jovens, adultas/os e idosas/os que possuem direito à EJA no Brasil contemporâneo. Contudo, mais do que isso, essas

---

<sup>5</sup> 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.



porcentagens expõem quais os grupos de pessoas são feitos *outros* da educação escolar nesse país<sup>6</sup>, os que historicamente ocupam as margens do direito à educação. Se há limites nos alcances da escola, os grupos de pessoas que se encontram nas fronteiras do poder, do ser e do saber estão bem definidos.

No entanto, para além do estado de subalternização a que são submetidas pela colonialidade, pelo racismo, o machismo e o etarismo, esses *sujeitos de fronteira* são também os que tornam a EJA um espaço especialmente potente para o desenvolvimento de práticas educativas insurgentes que desafiam a norma colonial. Segundo Alonso e Eiterer (2022, p. 8):

Reconhecer a EJA como 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.

Nesse sentido, também compreendemos que “[...] 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 pelo qual esses sujeitos lutam para acessar, por intermédio da EJA, em busca da efetivação de seus direitos básicos” (Alonso, Eiterer, 2022, p. 8). Assim, compreendemos que uma das formas de efetivar a garantia desse direito deve, necessariamente, passar pelo acolhimento intercultural da diversidade de saberes e trajetórias de vida que as pessoas jovens, adultas e idosas compartilham com a escola ao retornarem para esse lugar de formação ao longo da vida.

Para a realização desta pesquisa, elaboramos uma sequência de oficinas de narrativas escritas e orais que foram desenvolvidas com um grupo de estudantes do último ano do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA)<sup>7</sup> da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os encontros de aproximadamente duas horas ocorreram no período noturno em três ocasiões, no mesmo local e horário em que acontecem as aulas do Projeto. O/as educando/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e permitiram também que os encontros fossem gravados em áudio.

Cada oficina consistiu em uma roda de diálogos na qual a pesquisadora compartilhou materiais literários e audiovisuais que, de alguma forma, abordaram as manifestações e os efeitos do racismo e da colonialidade do poder, ser e saber na autoria e experiência de mulheres negras, a fim de estabelecer conexões com o/as participantes e estimular o desenvolvimento das narrativas escritas e orais. Então, o/as estudantes foram convidados a escrever uma narrativa de si a partir de uma frase ou um questionamento mobilizador.

No primeiro encontro, para motivar narrativas orais, utilizamos objetos reativadores de memórias<sup>8</sup> e realizamos a leitura coletiva do texto *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de*

<sup>6</sup> Faz-se importante destacar que a PNAD Contínua não contempla as especificidades das etnias indígenas brasileiras que, segundo o Censo Demográfico de 2010, possui uma taxa de analfabetismo superior à da população não indígena, ultrapassando 30% entre as pessoas que viviam em Terras Indígenas (IBGE, 2010).

<sup>7</sup> Trata-se de uma ação de extensão universitária que ocorre sob a responsabilidade do Centro Pedagógico (CP) da UFMG.

<sup>8</sup> Inspiramo-nos na pesquisa de Correa Xakriabá (2018), na qual foi desenvolvida uma oficina com objetos reativadores de memórias com elementos que possuíam uma profunda relação com as pessoas de uma aldeia Xakriabá. Nesta pesquisa, escolhemos trabalhar com um bule de alumínio, uma carteira de trabalho e uma carteira escolar como objetos reativadores de memórias. Consideramos que esses elementos poderiam ser significativos entre estudantes adultos/os e idosas/os da EJA.

*nascimento da minha escrita* (Evaristo, 2007). Em seguida, o/as participantes escreveram uma narrativa de si a partir da questão: o que esses objetos te fazem lembrar? No segundo dia, assistimos ao curta-metragem *Carolina*<sup>9</sup> (Jeferson De, 2003) e lemos o poema *Enquanto escrevo* (tradução nossa)<sup>10</sup> de Kilomba (2016). Após a sessão de narrativas orais, a escrita de si foi estimulada pela pergunta: dos aprendizados construídos ao longo da sua vida, quais você considera mais importantes? No último encontro assistimos ao curta-metragem *Vida Maria* (Ramos, 2006) e lemos o poema *Não vou mais lavar os pratos* (Sobral, 2000). A narrativa escrita foi motivada pela questão: o que mudou em você com a volta à escola?

A partir da interação com os elementos textuais e audiovisuais motivadores para a elaboração de relatos autobiográficos, e 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. Diante dessa produção, interpretamos os atravessamentos das experiências vividas em diálogo com os sentidos e significados que cada estudante atribuiu à educação escolar vivenciada ao longo da vida, com foco sobre os saberes de si e do mundo revelados em suas declarações.

## **(DE)COLONIALIDADE, RAÇA, CLASSE E GÊNERO: INTERSECÇÕES COM A ESCOLA**

Como abordamos anteriormente, apresentamos ao/às estudantes elementos materiais, literários e audiovisuais com o intuito de despertar trocas de saberes e narrativas de si a partir da identificação de marcas da colonialidade, do racismo, machismo/sexismo e outras violências em suas trajetórias pessoais e de escolarização. Após leitura coletiva da escrita autobiográfica de Grada Kilomba, intitulada *Enquanto escrevo*, a estudante Helena, que é uma mulher branca, foi a primeira pessoa a se manifestar: “Esse aqui: ‘eu me torno a absoluta oposição do que o projeto colonial havia predeterminado’, está relacionado com a escravatura?” (Helena, 2022). A partir de sua questão, pedi que o/as estudantes falassem sobre o que compreendiam a respeito do projeto colonial e se achavam que havia resquícios da colonização no Brasil atualmente.

Embora a maior parte do grupo fosse formada por pessoas negras, estabeleceu-se uma dinâmica em que apenas as pessoas brancas se sentiram confortáveis para compartilhar suas opiniões. Destacamos dois exemplos:

Eu acho que ainda há sim. [...] Então, eu acho que ainda é imposto alguma coisa do Brasil Colônia, [...] por exemplo, ainda há muita desigualdade social, né? [...] 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 (Helena, 2022).

Ainda existe, né, alguns resquícios da colonização, mas um projeto assim não. [...] Para você ver, sobre a situação dos negros aqui no Brasil ainda, né? 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. [...] Coisas da colonização até hoje, é claro que existe. [...] Igual, eu mesma era uma

<sup>9</sup> Sobre a vida de Carolina Maria de Jesus.

<sup>10</sup> No original: *While I write*.

pessoa que jamais, jamais eu poderia imaginar que um dia eu estaria estudando aqui na UFMG, por causa da minha condição social, que toda vida, né, foi com muita dificuldade. Meu pai e minha mãe nos criaram, eu e meus irmãos, então aí eu passava aqui embaixo na Antônio Carlos e meus olhos brilhavam quando eu via isso aqui, mas, por isso que eu te falo, né, então. Agora, o Brasil, no ponto colonial, ele é autossuficiente, ele não precisa de colonização nenhuma mais, não precisa de mais nada (Vera, 2022).

É relevante perceber quais elementos as estudantes mobilizaram para significar o que teria sido o projeto colonial e se haveria resquícios dele por meio da colonialidade no contexto 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.

No entanto, Vera foi a única pessoa branca que falou a partir de seu próprio lugar de enunciação, ao invés de apenas descrever uma suposta vivência do *outro* que, diferente de si, localiza-se mais às margens da diferença colonial. A estudante ressalta como a condição socioeconômica 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 um reflexo 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, conforme a estudante demonstrou possuir consciência.

As demais pessoas, todas negras, permaneceram em silêncio enquanto as outras, que 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. Compreendemos esse comportamento como uma ação de autopreservação e, nesse contexto, consideramos relevante a análise de Lima (2020) sobre o silêncio como forma de resistência:

[...] 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 autopreservação. Entender o seu silêncio implica compreender quem é o ouvinte da sua fala. E porque haveria ela de falar para espaços que representam e são representados pelo poder da supremacia branca e masculina que a oprime? Esta questão permite-nos deduzir que os espaços da subalternidade sejam, por natureza, férteis na germinação de silêncios como resistência (Lima, 2020).

Na mesma noite, após as trocas orais, Nelson escreveu<sup>11</sup> uma narrativa de si que revela percepções importantes sobre a sua própria trajetória:

No decorrer de minha vida passamos por várias etapas. Saindo de uma favela, que hoje se chama de 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

<sup>11</sup> Optamos por manter a escrita do/as participantes da forma como foi redigida, exceto em trechos em que a compreensão textual é comprometida.



e um banheiro para várias pessoas que ali moravam. Apesar de tudo foi muito bom, era sofrido mas bom, éramos felizes e não sabia, mesmo com as dificuldades que era na época. Hoje graças a Deus estamos bem na medida do possível eu minha mãe e minha irmã juntos sempre. Somos negros com muito orgulho, sem medo de viver e ser feliz, mesmo com todas as dificuldades que a vida nos traz (Nelson, 2022).

Consideramos significativa a mobilização do termo *orgulho* para afirmar sua negritude. O reconhecimento positivo de sua raça é um saber de si importante e, por vezes, ausente nas narrativas de estudantes adultos/os e idosos/os na EJA. No grupo em questão, por exemplo, embora cinco pessoas se autodeclarem negras, Nelson foi a única que mencionou sua identidade racial para falar de si, além de optar pelo uso da palavra *orgulho* em associação. Diante disso, faz-se pertinente a compreensão sobre como a educação escolar contribui para que as pessoas possam olhar para si com o cuidado e a coragem que desafiam os lugares e vozes hegemônicos que as oprimem. Segundo Arroyo (2017, p. 37):

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.

Ainda no campo das interseccionalidades, destacamos a recorrência da categoria classe, em específico a vivência da pobreza, presente nas narrativas escritas mobilizadas 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, apresentamos um fragmento no qual Rosa contextualiza aspectos sobre a sua infância:

Escrevo voltando na minha infância para contar um pouco sobre eu, e minha família, nós morávamos (*sic*) 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 às 6 da noite, pra conseguir fazer os serviços, e meus irmãos mais velhos ajudavam quando chegava da escola, já minha mãe ficava em casa com meus outros irmãos mais novo e cuidava de todos os serviços que era muitos, até tinha que socar arroz, café e outras coisas no pilão era muito difícil para ela com tanta coisa pra fazer, eu tinha 9 anos tomava conta do meu irmão e ajudava cuidar da casa e estudava, a escola que tinha na época era bem precária. [...] Gostava muito de estudar, mas não tinha condições de ir pra outro lugar que tinha uma escola melhor. Contudo, não tenho nada pra falar dos meus, pois eles deram o melhor que podiam para nós (Rosa, 2022).

Em seu relato, as características de um modo de vida árduo estavam presentes não apenas em seu contexto familiar, mas também no seu território de origem. 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, junto da necessidade de contribuir com a família pelo exercício do trabalho doméstico. Reconhecemos que este é um relato comum a uma certa geração de estudantes da EJA que migraram dos campos para as cidades e que viveram, em ambos os ambientes, fatores multifacetados da pobreza. Entre as narrativas desse grupo de colaborador/as, percebe-se que 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 moradias precarizadas, assim como ocorre majoritariamente entre as pessoas adultas e idosas que possuem direito à EJA.

Também é significativo observar quando os sujeitos que vivenciaram os efeitos intrusivos da colonialidade por meio da pobreza, após se deslocarem da precariedade socioeconômica vivida e acessarem lugares que foram interditados em seus passados, como a escola, julgam a realidade daqueles que experienciam as limitações materiais e simbólicas da escassez econômica na contemporaneidade como um suposto poder de escolha. Ilustramos essa percepção com um relato de Rosa no terceiro dia de oficina, após assistirmos ao curta-metragem *Vida Maria* (Ramos, 2006) e entrarmos no campo de discussões sobre as políticas públicas e condições escolares garantidas às comunidades camponesas:

[...] quem não estuda é quem não quer. Hoje em dia, lá, quem não estuda é porque não quer. Tem ônibus que pega em 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 [...] (Rosa, 2022).

Rosa afirma que, diferentemente de como era em seu passado, agora não haveria motivos para não ir à escola além da falta de querer. Na lógica colonial, as pessoas são responsabilizadas pelas subalternidades às 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 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 em suas narrativas.

No início das oficinas, quando pedimos que cada participante se autoapresentasse, houve uma recorrência entre as falas das mulheres: 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 desempenhados desproporcionalmente (ou integralmente) por elas no ambiente doméstico e familiar.

A fim de dialogar com aspectos das diversas experiências de mulheres cisgênero na EJA, assistimos ao curta *Vida Maria* (Ramos, 2006) e lemos ao poema *Não vou mais lavar os pratos* (Sobral, 2000), como descrevemos na seção anterior. Com exceção de uma estudante que se posicionava de modo mais conservador diante das questões apresentadas, todas as mulheres se mostraram envolvidas e afetadas com a conscientização vivida pelo eu-lírico do poema. Embora soubéssemos que o *lavar os pratos* não fosse, de modo literal, o único sentido de rompimento proposto pelo sujeito lírico, as estudantes começam a sua identificação por este ponto, que remete aos trabalhos de cuidado com a casa e a família muito desempenhados por elas ao longo da vida. Destacamos um relato de Julieta sobre essa questão:

E aí, a partir do momento que ela começou a ler, as mãos, ela não teve que mexer mais e as mãos ficaram macias no mudar as páginas do livro. [...] Ela colocou, assim, como se estivesse se libertando. Eu estou libertando porque a minha vida é só isso e eu quero outras coisas para a minha vida, eu quero ler, eu quero estudar, eu quero ser alguém e se eu continuar aqui só lavando prato, arrumando casa e catando folha, essas coisas, eu

não vou ser nada, eu vou continuar, é tipo esse filme que nós assistimos, é isso aqui [faz referência ao curta-metragem *Vida Maria*] (Julieta, 2022).

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. Para a estudante, a possibilidade de 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, equivale a um estado de libertação.

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

Eu entendi que quando você... A leitura, quando você volta para estudar, para ler, assim, você aprende muita coisa, sua cabeça abre, não fica só aquilo ali. Pelo menos a minha já abriu muito depois que eu passei a estudar. Eu acho que abre a mente da gente. Porque não é só aquilo ali, é filho, marido, é casa, tem mais coisas que você pode fazer [...] (Rosa, 2022).

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. Nessa perspectiva, Margarida compartilha a sua experiência:

Ela se libertou da vida que levava, né? De repente, como diz aí, chutou o balde. Chutou o balde. Mudou, né? Quis mudar, falou: “Vou mudar mesmo, decidi, vou me libertar mesmo”. Num modo de dizer, né? [...] Eu dei [um basta], dei mesmo, tive que dar porque, para mim viver (*sic*), né? Pensar em mim porque eu não pensava em mim, pensava primeiro nele, né? Então, principalmente porque ele bebia muito, então era tudo, né, nas minhas costas. Até para estudar, eu não estudei antes, né, um monte por cento lá era por causa dele, né? Não tinha a oportunidade, ele não deixava, era aquela coisa toda, né? Era só cuidar dele, dele, dele e esquecia de mim [...] (Margarida, 2022).

A fala de Margarida traz com eloquência uma realidade marcada pela relação de desigualdade com o seu marido, o sobre-esforço, a vivência e a 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 os lugares que elas devem ou não ocupar, de que modos pessoas como a Margarida aprendem sobre os seus próprios limites? 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 inédita de escolher a si e priorizar suas necessidades, o que demonstra o potencial da educação escolar para a formação de um autoconhecimento positivo na sua trajetória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber de si expresso pelo/as colaborador/as nos leva, novamente, a refletir sobre os possíveis alcances da escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas, sobretudo na experiência das pessoas 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.

Nesse aspecto, 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 se originam 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”.

Com essa discussão, esperamos contribuir ao propósito de pensar caminhos outros à EJA, que considerem as ricas especificidades dessa modalidade. 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 intercultural e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Ana Luísa; EITERER, Carmem Lúcia. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: da diferença colonial à interculturalidade crítica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, p. 1-15, 2022.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (ed./org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA - itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xacriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. 218 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2018.
- DE, Jeferson. *Carolina*. Confeitaria Filmes. Vimeo, 2014. Vídeo (14 min). Disponível em <https://vimeo.com/174292663>. Acesso em 10 nov. 2023.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007. p. 16-21.
- GROSGOUEL, 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, mar. 2008.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Educação*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf). Acesso em 10 nov. 2023.
- IBGE. *Censo demográfico: estudos especiais*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/caracteristica-socidemograficas-e-domiciliares>. Acesso em 10 nov. 2023.

- KILOMBA, Grada. *While I write by Grada Kilomba*. YouTube, maio, 2015. Vídeo (2 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>. Acesso em 10 nov. 2023.
- 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>. Acesso em 10 nov. 2023.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A crítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.
- RAMOS, Márcio. *Vida Maria*. YouTube, julho, 2017. Vídeo (8 min) Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG htum4&t=2s>. Acesso em 10 nov. 2023.
- SILVA, Fernanda. *Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA*. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SOBRAL, Cristiane. Não vou mais lavar os pratos. In: QUILOMBHOJE (org.). *Cadernos Negros 23: poemas afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2000. p. 20.

*Submetido em março de 2024*  
*Aprovado em abril de 2024*

### Informações das autoras

Ana Luísa Zanon Alonso  
Universidade Federal de Minas Gerais  
E-mail: [zanaluisalonso@gmail.com](mailto:zanaluisalonso@gmail.com)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2575-2228>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1972972009699545>

Carmem Lúcia Eiterer  
Universidade Federal de Minas Gerais  
E-mail: [eiterercarmem@gmail.com](mailto:eiterercarmem@gmail.com)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6978-155X>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9905263965506713>