

REVISTA

# SABERES *da* AMAZÔNIA

CIÊNCIAS JURÍDICAS, HUMANAS E SOCIAIS

VOL. 7 | N. 13

JANEIRO - DEZEMBRO 2022 | ISSN: 2448-0576



## “Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu<sup>1</sup>”: feminismo negro, inclusão e Educação de Jovens e Adultos

Rosângela Aparecida Hilário<sup>2</sup>  
Thiago Dionísio<sup>3</sup>  
João Gomes Junior<sup>4</sup>  
Eduarda Francelino Vieira<sup>5</sup>

### RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é bastante acessada pela juventude pobre, preta e periférica. Neste sentido, acredita-se que as teorias feministas, em especial a epistemologia negra<sup>6</sup>, têm importantes contribuições ao debate de inclusão por conta da sua história contra hegemônica. Assim, objetiva-se desenvolver um diálogo teórico a partir do feminismo negro para compreendermos a EJA enquanto uma modalidade da educação básica, ou seja, um espaço público de direito, porém negado à população negra, portanto é fundamental mudanças nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas a partir da ótica de um feminismo interseccional que reconhece as vivências desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Feminismo Negro; EJA; Epistemologias Pretas

### ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is widely accessed by poor, black and peripheral youth. In this sense, it is believed that feminist theories, especially black epistemology, have important contributions to the inclusion debate due to their counter-hegemonic history. Thus, the objective is to develop a theoretical dialogue from black feminism to understand EJA as a modality of basic education, that is, a public space by law, but denied to the black population, therefore, changes in pedagogical practices and policies are fundamental. from the perspective of an intersectional feminism that recognizes the experiences of these subjects.

**Keywords:** Black Feminism; YAE; Black Epistemologies.

1 Verso da letra da música “Mulheres Negras” da cantora Yzalu. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/yzalu/mulheres-negras/> Acesso em 05 /06/2023.

2 Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade São Paulo/FEUSP com Estágio de Pós- Doutorado na Faculdade de Educação da USP/FEUSP com estudo sobre as máximas simplificadoras na formação docente.. Docente na Universidade Federal de Rondônia. E-mail: [rosangela.hilario@unir.br](mailto:rosangela.hilario@unir.br)

3 Doutorando em Geografia pela UERJ. Mestre em Educação pela UFRRJ. Especialista em Educação e Relações Raciais e em Docência e Educação Básica pela UFF. Graduado (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia pela UFF. E-mail: [tiago\\_dionisio@hotmail.com.br](mailto:tiago_dionisio@hotmail.com.br)

4 Doutorando em História Social da Cultura (PPGHIS/PUC-Rio) e Mestrando em Sociologia (PPGSA/IFCS-UFRJ). Mestre em História Social (PPGH/UFF), Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (IFRJ-Nilópolis) e Graduado em História (UFRRJ/IM). E-mail: [jaumgomesjr@gmail.com](mailto:jaumgomesjr@gmail.com)

5 Pedagoga, Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Audre Lorde da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: [eduardafrancelino18@gmail.com](mailto:eduardafrancelino18@gmail.com)

6 Justifica-se, de início, a razão pela qual ora se nomeia preta e ora negra: seguimos a proposta emancipadora de Lélia Gonzales e o pretoguês: negra é como me chama o colonizador. Preta me chamavam meus ancestrais. Mas, em se tratando de políticas públicas se conceitua ainda como negro, negra.

## Introdução

Estamos vivendo um novo tempo. Começar este texto com esta assertiva pode parecer redundante numa primeira leitura, mas logo esse entendimento se mostrará equivocado: anunciar o novo tempo em que vivemos é uma afirmação de que precisamos destituir determinadas lógicas que não se coadunam com a necessidade de descolonizar o pensamento e a produção de conhecimento capazes de estruturar uma nova cidadania global e universal calcada no direito inalienável à vida plena, justa e igualitária. Dito de outra forma: vivemos em um novo tempo e se faz necessário estarmos prontos/as e preparados/as a aceitar os desafios e implicações a que a contemporaneidade nos obriga. E isto implica na produção e compartilhamento de novos saberes, representações, subjetividades e práticas sociais e políticas, principalmente no que se refere à educação e às práticas educacionais.

Um meio para alcançarmos este objetivo é modificarmos o eixo sobre o qual se estrutura o nosso fazer pedagógico e pensarmos a partir de uma epistemologia outra, uma epistemologia nova, organizada a partir das vozes por tanto tempo silenciadas que surgem da emergência de resistir e existir dos espaços pobres, periféricos e majoritariamente pretos. Uma produção contra hegemônica que se contraponha frontalmente à supremacia branca que deseja fazer acreditar que só os seus saberes, as suas representações são válidas.

Importa saber que a organização de teorias que se contraponham à colonização do pensamento é credora da teoria feminista negra que se inspirou nas forças, vozes e estratégias das mulheres periféricas em sua constituição. Esse texto se forma e busca fazer, por meio de uma reflexão aprofundada, o reconhecimento aos trabalhos das pesquisadoras que deram voz e vez à teoria feminista interseccional, organizada em grande medida na observação dos processos de vivência e resistência das mulheres pretas e periféricas. Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Helena Theodoro, Sueli Carneiro e Thereza Santos, em um tempo “página infeliz de nossa história”, subverteram a colonialidade e ousaram se insurgir sobre a tirania (em vários sentidos e âmbitos) da branquitude. Assim, o nosso objetivo aqui é desenvolver um diálogo com as contribuições do feminismo negro e dos

saberes periféricos para tentarmos compreender como nos ajudam a refletir para e sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto uma modalidade da educação básica, instituída através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394 de 1996), enquanto um espaço público de direito, porém negado à população negra ao longo do tempo.

Miguel Arroyo defende que “a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento das especificidades dos ‘jovens-adultos’ com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia”<sup>7</sup>. Os jovens e adultos apresentam trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização e, por isso, “a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados”<sup>8</sup>. Passos<sup>9</sup>, por sua vez, afirma que a EJA se constitui numa política afirmativa de redistribuição e de reconhecimento e, por isso, pode estar integrando diferentes políticas em ações e programas que tenham como finalidade eliminar as desigualdades sócio raciais, econômicas e de gênero.

As relações raciais e a EJA nunca andaram separadas, e pesquisas<sup>10</sup> sobre a história e sujeitos da EJA nos auxiliam a percebermos que os/as afrodescendentes sempre estiveram presentes nessa modalidade da educação, justamente por fazerem parte de uma parcela considerável da população que por várias causas foi excluída do processo educacional. Segundo Gomes<sup>11</sup>, pensar a realidade da EJA hoje “é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”<sup>12</sup>. Portanto, as estratégias de combate ao racismo devem ter lugar privilegiado na EJA, uma vez que o preconceito racial é entendido

7 ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

8 ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

9 PASSOS, J. C. A Educação de Jovens e Adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. In: Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

10 PASSOS, J. C. Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. (Tese de Doutorado).

11 GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo horizonte: autêntica, 2011. P.87-104.

12 GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo horizonte: autêntica, 2011. P.87-104

como um problema cultural e de mentalidade, “[...] logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica [...]”<sup>13</sup>. Tal cenário nos leva a crer que a EJA pode ser um espaço educativo capaz de transformar essa realidade.

É importante ressaltar que tratar da questão étnico-racial na educação, especificamente na EJA, significa um avanço qualitativo e positivo também para os/as brancos/as. Ou seja, ao contrário do que pensam muitos/as educadores, ressignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação e na EJA, em específico, é contribuir para a emancipação e o respeito à diversidade dos/as estudantes negros/as e não negros/as. Neste sentido, acreditamos que as teorias feministas, em especial a epistemologia negra, têm importantes contribuições a esse debate, uma vez que a referida epistemologia, por conta da sua história contra hegemônica, considera as subjetividades e objetividades dos sujeitos da EJA que são a maioria nos bancos escolares da referida modalidade de ensino. Desse modo, portanto, este artigo divide-se em três partes: a primeira com foco nas teóricas feministas, um mapeamento do lugar teórico de onde partimos e falamos; a segunda traz as contribuições específicas da epistemologia negra; e, por último, a análise da política de formação da EJA enquanto um espaço público de direito a partir dos marcos legais da referida modalidade de ensino.

### **1. As teorias feministas e a proposta de uma nova epistemologia**

A reflexão sobre uma “epistemologia outra” que iniciamos acima tem como ponto de partida um questionamento bastante difundido nos tempos em que vivemos: “o seu feminismo inclui a sua empregada”? Não nos enganemos, mas o feminismo que ganhou o *mainstream* da sociedade e sobre o qual tanto se fala nas últimas décadas é um feminismo liberal de mulheres brancas que segue a máxima da supremacia branca e parece se estruturar em paradigmas de equiparação de direitos entre homens e mulheres, na métrica da branquitude. Tal feminismo desconsidera que as mulheres pretas e periféricas lutam, há muito tempo, pela sua existência, que resistem e se aquilombam pelo direito a ter direitos, a não temer pela vida dos/as seus/suas filhos/as, não estar

---

13 ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: Nilma Lino Gomes. (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.

só em todos os espaços, para não serem preteridas nas relações afetivo- amorosas, poderem exercer suas maternagens, deixarem de ser a base da pirâmide de opressão e pela necessidade do entendimento de que não existe um jeito só de exercer a feminilidade. O feminismo no Brasil, como outros movimentos sociais progressistas essenciais para que privilégios se estendam como direitos a todas as pessoas, durante muito tempo esteve atrelado a uma visão diretamente relacionada ao supremacismo branco: universalizante e eurocêntrica. Nesta lógica, o homem branco seria a referência para o ordenamento social e a mulher branca o Outro. Mas qual o local das mulheres negras?

Outrossim, quando falamos sobre uma “epistemologia outra” não há como não nos referirmos à filósofa francesa Simone de Beauvoir, que nos informa que a posição feminina no mundo, a mulher como indivíduo, sempre foi pensada em oposição à posição dos homens e da figura masculina. Ou seja, a mulher seria o Outro do homem, uma categoria que não é pensada a partir de si, mas a partir do universo masculino. Em *O segundo sexo*, Beauvoir<sup>14</sup> cunha esta categoria a partir da dialética hegeliana do senhor e do escravo, na relação que observa entre os homens e as mulheres, uma relação de dominação e submissão onde os homens viam e tratavam as mulheres como indivíduos passivos, inferiores, como objetos. Estas conclusões de Beauvoir foram fundamentais para o avanço do movimento e do pensamento feministas na segunda metade do século XX e são aqui retomadas dentro da reflexão que iniciamos acerca da necessidade de se buscar e fundar novas epistemologias, já que todas as formas de conhecimento são situadas<sup>15</sup> e os saberes e as práticas sociais também são.

De acordo com Pierre Bourdieu<sup>16</sup>, a nossa vida e a história em geral se desenvolveram sob o racismo e o patriarcado. Como apontam Silva Júnior, Oliveira e Stoco, devemos “refletir sobre os tipos de dominação masculina que têm se perpetuado na sociedade e os motivos que os fazem ser tão bem aceitos com um status de consenso social”<sup>17</sup>. Dessa forma, as coisas, as

14 Beauvoir, Simone (1970 [1949]. **O Segundo Sexo**. 1. Fatos e Mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 4ª edição

15 HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, n.5, 1995, p. 7-41.

16 BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 4. ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

17 SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da; STOCO, Natália Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Carolina de Andrade. **“Cê vai se arrepende de levantar a mão pra mim”**: pedagogia feminista e diálogos sobre feminicídio na educação básica. In: SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da; SALES, Sandra

atividades e as pessoas são divididas segundo a oposição homóloga entre masculino e feminino, sempre sobrecarregada de determinações cosmológicas e antropológicas. A dominação masculina está por trás da elaboração do ser abjeto e da construção dos corpos a partir do binarismo que divide os gêneros, dando “ordem às coisas” e estabelecendo o que é normal, o que é natural, e o que inevitavelmente está presente e incorporado “nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. [...] A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção”<sup>18</sup>.

É contra essa ordem masculina que se ergue o feminismo, que podemos compreender enquanto movimento social, ideologia política, filosofia de vida e forma de pensamento. Basicamente, o feminismo em sua origem propõe uma luta pela igualdade total entre homens e mulheres, indo até uma postura mais radical visando a abolição total dos gêneros. Historicamente ele pode ser pensado desde as reivindicações feitas por mulheres em finais do século XVIII na França, quando demandavam para si “aqueles princípios e direitos que os homens definiram como essenciais à condição humana”<sup>19</sup>, de modo a garantirem o que fosse considerado humano, passando pelas “manifestações contra a discriminação feminina [que] adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado ‘sufragismo’, ou seja, no movimento voltado para estender o direito ao voto às mulheres”<sup>20</sup> na virada do século XIX para o século XX, momento que foi reconhecido posteriormente como a “primeira onda” do feminismo, até chegar à segunda onda, sobre a qual Guacira Lopes Louro escreve:

Será no desdobramento da assim denominada “Segunda onda” – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. [...] será engendrado e problematizado o conceito de gênero.<sup>21</sup>

---

Regina; SILVA, Tiago Dionísio da (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Básica: diálogos e interseccionalidades**. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 45-54.

18 BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 4. ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

19 ACUÑA, María Elena. **Conceptos fundamentales: posición occidental del sujeto teórico, tensiones sobre la idea biologicista de la mujer**. Material del curso “Introducción a las teorías feministas”, impartido en UAbierta, Universidad de Chile, 2019. (Tradução nossa)

20 LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. 5. reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

21 LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. 5. reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



Louro aponta também que a rebeldia e a efervescência política e cultural que marcaram o mundo no ano de 1968 e após ele foram determinantes para dar uma guinada no interior do Movimento Feminista, que passou a se aproximar do mundo acadêmico, a desenvolver conceitos, teorias e críticas próprias e a se “impregnar” do “fazer intelectual”<sup>22</sup>. Desse contexto surge a Terceira Onda, ou o que também podemos chamar “Movimento Feminista Contemporâneo”. Há ainda pesquisadoras/es, militantes, autoras/es, etc., que sugerem que vivemos, neste momento, uma Quarta Onda do Movimento, mas essa discussão não nos interessa para os objetivos deste texto. Divergências interpretativas à parte, cabe a nós falarmos sobre a importância do surgimento do conceito/categoria gênero naquele momento para o avanço do Movimento e dos debates feministas, e para que fosse possível pensarmos em uma epistemologia outra, nova, revolucionária e elaborada sem os marcadores crivados pelo machismo, pelo patriarcado e pela masculinidade colonizadora.

É preciso destacar, todavia, que essa “mulher” de que grande parte da literatura feminista fala, esse “outro” pensado em relação e através do “homem”, que não tem reciprocidade dele, pretende-se uma categoria de “mulher universal”, posto que é um signo pensado sobre mulheres brancas e para mulheres brancas. Esse “outro” de que fala Beauvoir é um outro colonizador e branco porque pensado por homens (e mulheres) brancos e colonizadores. E isso exclui todas as experiências, saberes, vivências e produções de mulheres negras, latinas, caribenhas, periféricas, etc.

Isso posto, reiteramos que a mulher negra está num local de maior vulnerabilidade, subalternização e distanciamento da reciprocidade masculina. Como escreve Djamila Ribeiro<sup>23</sup>, se para Beauvoir “a mulher é o Outro por não ter reciprocidade do olhar do homem, para Grada Kilomba a mulher negra é o Outro do Outro”<sup>24</sup> (2017, p.38, grifos da autora), e assim ela está num local de maior vulnerabilidade, subalternização e distanciamento da reciprocidade masculina. Se a mulher branca é o Outro pensado a partir do homem branco, o pretense “sujeito universal”, a mulher negra é pensada a partir da mulher branca, e não segundo ela mesma. Este é o mote a partir do qual o feminismo

22 LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. 5. reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

23 RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala – Feminismos Plurais**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

24 KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.



negro, que aqui representamos pelo trabalho de Grada Kilomba<sup>25</sup>, pensa a mulher negra na sociedade ocidental. Já que ela ocupa um espaço vazio, que nega suas epistemologias e subjetividades, que rejeita as suas narrativas e a invisibiliza, é preciso enfrentar essa falta ocupando a academia e os debates políticos com suas vivências e demandas, transformando a mulher negra em um sujeito e em uma categoria de análise para além do “outro” ou do marcador de “gênero” instituídos não só pelo patriarcado e pelo machismo, como igualmente pelo racismo e pelo capitalismo. E por isso se faz tão necessário pensar em uma epistemologia nova para a sala de aula, uma epistemologia que seja feminista, negra, periférica e popular.

Tendo em vista que a educação tem real poder de transformação e libertação das mentes e da sociedade, uma pedagogia feminista pautada em tal epistemologia interseccional tem verdadeira força emancipatória “e apresenta resultados satisfatórios, tanto no que tange ao estímulo da reflexão de nossos alunos, quanto no escambo entre os sujeitos envolvidos nesta prática”<sup>26</sup>. A pedagogia feminista possibilita uma educação crítica e uma forma de pensamento independente, expõe as estruturas sociais e dá vazão a ações políticas capazes de promover transformações reais. Isso fica mais palpável na fala de Silva Júnior, Oliveira e Stoco:

A pedagogia feminista [...] que tem íntima relação com a pedagogia popular, que surge da ideia da educação como prática de liberdade de Paulo Freire, consiste num fazer docente refletido por mulheres que visam a concepção d um mundo em que haja igualdade entre as pessoas, tendo em conta que o feminismo [...] trata-se de um movimento social que luta pela igualdade entre os gêneros, ou seja, igualdade para todas as pessoas.<sup>27</sup>

Portanto, quando compreendemos por meio do feminismo os mecanismos utilizados pelas estruturas sociais para formarem e reproduzirem as desigualdades, compreendemos igualmente que a escola e a educação fazem

25 KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

26 SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da; STOCO, Natália Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Carolina de Andrade. **“Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim”**: pedagogia feminista e diálogos sobre feminicídio na educação básica. In: SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da; SALES, Sandra Regina; SILVA, Tiago Dionísio da (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Básica: diálogos e interseccionalidades**. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 45-54.

27 SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da; STOCO, Natália Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Carolina de Andrade. **“Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim”**: pedagogia feminista e diálogos sobre feminicídio na educação básica. In: SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da; SALES, Sandra Regina; SILVA, Tiago Dionísio da (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Básica: diálogos e interseccionalidades**. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 45-54.

parte desses mecanismos – e por isso olhamos para a educação como uma tecnologia e ferramenta fundamentais para enfrentar e superar as hierarquizações e desigualdades raciais, de gênero e sociais. Uma formulação pedagógica construída na ótica dessa nova epistemologia e de um feminismo negro e interseccional reconhece as vivências desiguais de meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, principalmente os brancos. “A partir da constatação de que a educação formal – na sua concepção, em suas políticas e práticas – havia sido e continua a ser definida e governada pelos homens”<sup>28</sup>, é mais do que chegado o tempo de se pensar uma epistemologia, de se produzir um paradigma e uma prática educacionais que se contraponham aos paradigmas vigentes e enfrentem as estruturas e desigualdades.

## **2. Contribuições das mulheres pretas e periféricas na estruturação do feminismo negro no Brasil**

O conceito de feminismo negro está diretamente articulado à capacidade de interpretação de narrativas pelas e para as mulheres pretas no entendimento de fenômenos e problemáticas não contemplados pelas pautas generalistas do feminismo (branco e liberal). São temáticas como a saúde da mulher preta, direitos de reprodução, a solidão da mulher preta, o genocídio da juventude preta, o preconceito com a cultura produzida nas periferias, as estratégias desenvolvidas para gerar renda, valorizar a estética, proteger as crianças e criar redes de solidariedade que permitam o avanço coletivo.

Mas este conhecimento produzido socialmente está chegando à escola e “empoderando” as meninas pretas? Estão mudando concepções no que tange à maneira que usam seus cabelos, à ocupação de seus corpos, ao respeito por suas marcas ancestrais identitárias? O debate tem sensibilizado aos/às formuladores/as de políticas públicas e na formação do/da agente público responsável por zelar pelo cumprimento destas políticas? Já não causa estranhamento meninas pretas noivas da quadrilha da festa junina? Não causa estranheza uma turma formada eminentemente de meninos e meninas pretas em uma escola particular da elite? Há escolas formadas majoritariamente por professoras e professoras pretas, considerando que o povo preto brasileiro constitui 54% (mais da metade) dos brasileiros? Em que patamar social e produtivo se encontram as mulheres pretas, considerando que deste

---

28 LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. 5. reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

quantitativo, mais da metade (aproximadamente 30%) são mulheres?

Para a menina/mulher preta fica valendo a “regra” de que “certos humanos são mais humanos que outros” e, que, portanto, devem manter privilégios e naturalizar a desigualdade de direitos. Assim, o direito subjetivo ao conhecimento que permite fazer escolhas é apresentado a estas meninas como concessão de um Estado “generoso” a quem sabe reconhecer o seu lugar e que com este lugar se contenta. E qual seria este lugar? De subalterno da própria vida; um lugar espúrio, frio de sentidos e sentimentos, sempre isolado e perverso; é o lugar de coadjuvante em um destino não escolhido, não desejado e mal vivido.<sup>29</sup>

Romper com este pacto inútil e ofensivo às mulheres, imposto por uma parcela dominante de homens preocupados com a força da mulher, é tarefa urgente, de pautas específicas, as quais ditarão o tamanho da nossa representação já entendida por nós como única, grande e fundamental. Neste ponto, faz-se necessário compreender que a ruptura com este pacto precisa ser a valorização do “nós por nós”, das mulheres pretas pelas mulheres pretas. Faz-se necessário compreender que estamos falando de uma relação de poder estabelecida, naturalizada, de garantias e privilégios perpetuados pela ausência de melanina em algumas mulheres; quanto mais retinta ela for, maior o peso que carregará na cadeia de opressão de maneira mais violenta e injusta. Como escreve Sueli Carneiro,

Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulher estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência.”<sup>30</sup>

Portanto, escrevemos sobre uma superação necessária que se dará a partir da construção do nosso conhecimento coletivo, sendo este conhecimento aquele que expressará os nossos significados, as nossas histórias, o peso da nossa luta e os caminhos que nos estabilizarão. Haverá resistência, é claro, mas, deve haver mais esperança que medo. O entendimento do feminismo negro enquanto movimento de empoderar mulheres para fortalecer famílias, neste sentido, avança a passos lentos na academia na perspectiva de objetos

29 HILÁRIO, Rosângela Aparecida. **O Feminismo Negro como estratégia para assunção de direitos as Mulheres Pretas e Periféricas**. Ensaios Filosóficos, 2019, p.40-58.

30 CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, 2019.



e sujeitos de pesquisas e no entendimento do perfil multifacetado das mulheres que compõem a sociedade brasileira. Precisamos tornar o diálogo possível, mas não simplista, colocando as mulheres negras na condição de sujeitos e senhoras da resistência, que vêm ao longo do tempo impondo suas pautas apesar da postura racista e sexista da academia, rompendo os muros da invisibilidade e legitimando esta produção sobre, para e com as mulheres negras.

As mulheres pretas e periféricas foram organizando um feminismo que tinha texto, cor e contexto, e estava para lá das pautas de igualdade de salários, de direito ao trabalho, de divisão das tarefas domésticas. Até porque às mulheres pretas nada disso é novidade: em grande medida, foram as pretas que se organizaram para garantir a sobrevivência, organizar espaços para moradia, buscar alternativas para a falta de alternativa. Nas favelas, na beira dos rios, nos quilombos, nas portas das unidades prisionais, nos bailes da juventude preta, nos coletivos das universidades pós políticas públicas de assunção à universidade pelo sistema de cotas, lá estarão as pretas dando lição de resistência e resiliência, mesmo sem muitas vezes conhecerem a semântica, solidarizando-se na dor, na ausência e na falta, liderando a resistência e fortalecendo quem ainda está mais fragilizada. É passada a hora de a ciência reconhecer e ratificar o conhecimento dessas mulheres colocando-os a serviço da organização de uma sociedade mais humana, inclusiva, justa e plural.

O feminismo negro aprendeu com as mulheres pretas e periféricas estratégias para reivindicar que privilégios fossem estendidos à todas as mulheres como direitos. O que era natural nas sociedades africanas mais evoluídas dos séculos XV e XVI, ainda causava e causa espanto no Brasil do começo dos séculos XX e XXI: mulheres pretas que liam/leem, escreviam/escrevem, faziam/fazem reflexões sobre sua própria condição social e tomavam/tomam decisões ombreadas com pais, irmãos, maridos. Os homens eram companheiros na aventura da vida e não bedel de escola feminina: as bases do matriarcado africano eram muito fortes entre as famílias negras que não reconheciam regras que não as favoreceram/favorecem.

Reafirmamos a convicção de que o conhecimento produzido nas periferias das cidades por mulheres que se recusam a se resignar tem sido, em grande medida, o grande foco de resistência à invisibilidade e ao descaso do

Estado brasileiro com o povo preto. A cada vez que surge um ponto de injustiça, uma jovem tem seus sonhos interrompidos pelo racismo ou um jovem preto “tomba” pelas balas perdidas que só encontram os jovens corpos pobres e pretos, essas mulheres se levantam, crescem e lutam. A nós parecem sempre prontas ao bom combate. Não vencem sempre. Mas isto não as impedem de lutar.

### **3. Gênero e sexualidade nos marcos legais para a EJA: ausências e presenças**

Atualmente, mais da metade da população brasileira é composta por mulheres e a proporção de pessoas analfabetas já é significativamente menor entre as mulheres do que entre os homens<sup>31</sup>, mas as mulheres ainda encontram obstáculos de todo tipo à sua escolarização. Especialmente no caso das meninas de famílias pobres, essas dificuldades vão desde o fato de assumirem ainda cedo boa parte das tarefas domésticas, passando pela ideia de que não é preciso estimular ou investir em sua educação, pois seu destino seria o casamento e os cuidados com a família, até a gravidez precoce. São, portanto, inúmeros os fatores que afastam essas meninas da escola. Muitos desses motivos as mantêm longe da sala de aula mesmo depois de adultas.

A Educação de Jovens e Adultos se concretizou enquanto uma modalidade de ensino da Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), nº 9.394 de 1996, que suprimiu a expressão Ensino Supletivo, porém manteve o termo “supletivo” nos exames, o que aponta para uma contradição que a própria legislação traz em seu cerne. Todavia, trata-se de uma manutenção meramente nominal, já que a LDB dá à EJA uma dignidade própria e mais ampla. Assim, a concepção da EJA ao longo desse período foi se afirmando, modificando-se e consolidando-se como direito, o que incluiu a inserção da modalidade de ensino na legislação educacional brasileira. A noção de educação, antes voltada principalmente para a alfabetização, expandiu-se, indicando a importância da continuidade dos estudos e da oferta de uma educação de qualidade.

---

31 NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração das políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares**. In: SOARES, Leôncio (org). *Aprendendo com a Diferença - Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. 1ª. Ed, Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

Esse movimento não é exclusivamente do Brasil, mas sim algo que vinha acontecendo em nível mundial e reverberou em nosso país. Os anos finais do século XX foram marcados pelos avanços internacionais em termos de garantias de direitos. Dessa forma, a elaboração e a implementação de políticas educacionais voltadas para as mulheres visando o combate ao analfabetismo e o acesso à educação entraram na agenda de muitos governos e organismos, como podemos observar, por exemplo, na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien em 1990, na IV Conferência Mundial da Mulher, realizada em Beijing, em 1995 e no documento que definia os “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”, aprovado na Cúpula do Milênio, em 2000 (onde, dos oito objetivos, dois diziam respeito às mulheres ). A importância do acesso à educação por parte das mulheres está explicitada em diversos documentos nacionais e internacionais, como, por exemplo, a CONFINTEA V, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997:

As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens. A sociedade, por sua vez, depende da sua contribuição em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de educação voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o seu acesso à educação e que restringem os seus benefícios. Qualquer argumentação em favor de restrições ao direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas devem ser tomadas para fazer face a tais argumentações.<sup>32</sup>

Desde que a EJA passou a constar na LDB, caracterizada como uma modalidade da Educação Básica, teve seu reconhecimento como direito público subjetivo. A LDB regulamentou a oferta da EJA, enfocando a adequação de currículos e de metodologias aplicadas garantindo o acesso e buscando estratégias para a permanência dos jovens e adultos na escola, logo é preciso ser ofertada segundo o regulamento no sentido de garantir o direito à educação. No entanto, a escola brasileira ainda é excludente, pois continua desconsiderando uma série de fatores, movimentos e sentimentos dos homens e mulheres em busca da escolarização, mas ainda se constitui como essencial espaço de luta e de conquistas, no que convergem a EJA e os movimentos de mulheres e movimentos feministas como espaços de reivindicações de direitos.

32 CONFINTEA V (Conferência Internacional para Educação de Jovens e Adultos). **Declaração de Hamburgo**, Alemanha, 1997.



Saviani<sup>33</sup> acredita que para a efetivação dos objetivos da EJA se faz necessário vontade política por parte dos envolvidos com a referida modalidade. O autor se baseia no Estado da Arte, realizado por Sergio Haddad<sup>34</sup>, no qual foram listados trabalhos de pós-graduação sobre a EJA no período de 1986 a 1998 e não se encontra nesse conjunto nenhum trabalho que aborde a EJA sob uma perspectiva de gênero. Essa ausência reflete o lapso existente sobre as discussões de gênero há algumas décadas e tal situação, ainda que tenha avançado, não se apresenta em avanços concretos quando analisados os dados da população brasileira com recorte de gênero e, em especial, de raça. Essa lacuna só vem dificultar a implementação de políticas públicas que visem às especificidades das relações sociais de gênero.

Sob essa perspectiva, ressaltamos que na EJA, apesar dos avanços percebidos através dos dados disponíveis, os fatores ligados ao gênero têm interferido na participação feminina na escola. Sabe-se que a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e a maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais. A escolarização tem, contudo, contribuído positivamente para a redefinição da imagem que essas mulheres têm de si e do seu grupo de pertença, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e a sua permanência na escola.

Nos anos 2000, por exemplo, tivemos o Parecer CNE/CNB 11/2000 e a Resolução 1/2000, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Como muitos discursos políticos direcionados à EJA, que reconhecem uma série de direitos que na prática não são cumpridos, assim também se deu com o PARECER CEB 11/2000:

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea<sup>35</sup>.

33 SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites**. Campinas, SP: autores Associados, 1997.

34 HADDAD, Sérgio. et all (org). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação educativa, 2000.

35 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/200 e resolução**

Em 2009, durante a VI CONFINTEA, também conhecida como o Marco da Ação de Belém, realizada no Brasil, foram reafirmados os preceitos da V CONFINTEA e evidenciada a necessidade do combate às práticas discriminatórias produzidas no âmbito das relações de gênero, étnico-raciais, geracionais e outras. Mais uma vez o Brasil se comprometeu a enfrentar o analfabetismo e com a proposta de educação ao longo da vida mencionada no documento da conferência.

Entretanto, quando analisamos racialmente os dados educacionais da população brasileira, percebemos a explícita desigualdade racial existente no sistema educacional brasileiro no tocante ao número médio de anos de estudos entre as pessoas com 25 anos ou mais de idade. A média de estudos da população brasileira é de 9,3 anos, sendo que as mulheres possuem 9,5 enquanto os homens 9,0. A população branca atingiu 10,3 anos de estudo em média, enquanto a população negra chegou a 8,4. Quando separamos os dados por gênero e raça, percebemos que as mulheres ocupam posição de destaque, entretanto as mulheres pretas ficam atrás das brancas. Os homens brancos atingiram 10,1, já as mulheres brancas, 10,4 em média de estudos. Os homens pretos ou pardos alcançaram 8,1 e as mulheres pretas ou pardas atingiram 8,6 em média de anos de estudos entre as pessoas com 25 anos ou mais de idade.

Ainda que a universalização da educação básica brasileira, que vem acontecendo desde meados do século XX, tenha proporcionado o acesso à escola a muitas pessoas, nem todos/as a acessaram da mesma forma. Mesmo que a ampliação da oferta escolar tenha sido muito importante, ela ainda se dá de forma desigual entre os diferentes grupos sociais. Portanto, para melhorar os indicadores que hoje temos acerca da Educação de Jovens e Adultos é preciso respeitar as especificidades desses alunos, de modo a contemplar as suas necessidades e viabilizar não somente o acesso desse público à escola, mas principalmente a sua permanência nela.

## **Conclusão**

Entendemos que este texto se realiza como um esforço reflexivo de

---

CNE/CEB nº 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

compreender a EJA, tendo como referência entre outras, a epistemologia do feminismo preto, uma vez que apesar das mulheres terem avançado no acesso à educação se comparado aos homens, as mulheres pretas estão abaixo das mulheres brancas, ou seja, não há como pensar no acesso à educação sem considerar a questão da raça e do gênero, como se “mulher” fosse uma categoria universal que englobasse todas as mulheres, desconsiderando as especificidades e os diversos marcadores identitários e subalternizadores que se interseccionam.

Como sinalizado no texto, quando compreendemos por meio da crítica feminista, sobretudo o negro, os mecanismos utilizados pelas estruturas sociais para formarem e reproduzirem as desigualdades, compreendemos igualmente que a escola e a educação fazem parte desses mecanismos. Mas a escola e a educação igualmente perpetuam hierarquizações e subalternizações de gênero e, principalmente, de raça. Isso se evidencia pelo fato de apesar de as mulheres terem avançado na conquista de direitos e de atualmente ocuparem a maioria das vagas da educação brasileira em comparação com os homens, as mulheres negras e periféricas continuam fora das cadeiras da educação básica, compondo um número considerável fora da escola. E essa realidade de exclusão se estende à EJA, onde poucas mulheres pretas são contabilizadas.

É fundamental uma mudança nas práticas pedagógicas e uma formulação de políticas públicas construída na ótica de uma nova epistemologia e de um feminismo negro, periférico e interseccional que reconhece as vivências desiguais de meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, principalmente os brancos. É mais do que chegado o tempo de se pensar uma epistemologia, de se produzir um paradigma e uma prática educacionais que se contraponham aos paradigmas vigentes e enfrentem as estruturas e desigualdades. A EJA é uma modalidade da educação básica instituída através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394 de 1996) e deve existir enquanto um espaço público de direito, não mais negado à população negra.

#### **Referências das Fontes Citadas**

ACUÑA, María Elena. **Conceptos fundamentales: posición occidental del sujeto teórico, tensiones sobre la idea biologicista de la mujer**. Material del curso “Introducción a las teorías feministas”, impartido en UAbierta, Universidad



de Chile, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, 2019.

Beauvoir, Simone (1970 [1949] **O Segundo Sexo. 1. Fatos e Mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 4ª edição

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 4. ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/200 e resolução CNE/CEB nº 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

CONFINTEA V (Conferência Internacional para Educação de Jovens e Adultos). **Declaração de Hamburgo**, Alemanha, 1997.

CONFINTEA VI (Conferência Internacional para Educação de Jovens e Adultos). **Marco de Ação de Belém**, Brasil, 2009.

HADDAD, Sérgio. et all (org). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986- 1998**. São Paulo: Ação educativa, 2000.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, n.5, 1995, p. 7-41.

HILÁRIO, Rosangela Aparecida. **O Feminismo Negro como estratégia para assunção de direitos as Mulheres Pretas e Periféricas**. Ensaios Filosóficos, 2019, p.40-58.

IBGE, **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2010.**

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano.** 1. ed. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. 5. reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NACÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio.** Cúpula do Milênio. Nova Iorque, 2000.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração das políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares.** In: SOARES, Leôncio (org). *Aprendendo com a Diferença - Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.* 1ª. Ed, Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien).** Tailândia: Unesco, 1990. [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). Acesso em 05/12/2012.

PASSOS, J. C. **A Educação de Jovens e Adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil.** In: *Educação e diversidade: estudos e pesquisas.* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

PASSOS, J. C. **Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. (Tese de Doutorado).

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala – Feminismos Plurais.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites.** Campinas,

SP: autores Associados, 1997.

SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da; STOCO, Natália Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Carolina de Andrade. **“Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim”**: pedagogia feminista e diálogos sobre feminicídio na educação básica. In: SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da; SALES, Sandra Regina; SILVA, Tiago Dionísio da (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Básica: diálogos e interseccionalidades**. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 45-54.