

NOTAS SOBRE O PROGRAMA ESCREVA SEU FUTURO

PROGRAM NOTES WRITE YOUR FUTURE

NOTAS DEL PROGRAMA ESCRIBE TU FUTURO

Fabiola Santos de Luna Chagas Costa

Especialização em Educação de Jovens e Adultos (IFRJ)

Email: fabinaluta@gmail.com

Vinícius de Luna Chagas Costa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Email: viniciusgeografo@gmail.com

RESUMO

Sob inspiração dos artigos discutidos durante o curso Questões Históricas e Filosóficas da Educação, este texto tem o objetivo de analisar o processo de construção de currículos/práticas e seus efeitos na vida das mulheres na educação de jovens e adultos. Em articulação com os conceitos de interseccionalidade, feminismo negro e desigualdades raciais, buscamos ouvir as vozes dos sujeitos da EJA para compreender uma proposta curricular outra, construída na periferia da cidade do Rio de Janeiro. Abarcar a participação social e as memórias dessas mulheres tornou-se também mais um de nossos desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; feminismo negro; currículo.

ABSTRACT

Inspired by articles discussed during the Historical and Philosophical Questions of Education course, this text aims to analyze the process of building curricula/practices and their effects on women's lives in youth and adult education. In conjunction with the concepts of intersectionality, black feminism and racial inequalities, we seek to hear the voices of EJA subjects in order to understand a different curricular proposal, built on the outskirts of the city of Rio de Janeiro. Embracing the social participation and memories of these women has also become one of our challenges.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; black feminism; curriculum.

RESUMEN

Inspirado en artículos discutidos durante el curso Cuestiones históricas y filosóficas de la educación, este texto tiene como objetivo analizar el proceso de construcción de currículos/prácticas y sus efectos en la vida de las mujeres en la educación de jóvenes y adultos. En conjunto con los conceptos de interseccionalidad, feminismo negro y desigualdades raciales, buscamos escuchar las voces de los sujetos de la EJA para comprender una propuesta curricular diferente, construída en la periferia de la ciudad de Río de Janeiro. Abrazar la participación social y la memoria de estas mujeres también se ha convertido en uno de nuestros desafíos.

PALABRAS-CLAVE: Educación de Jóvenes y Adultos; feminismo negro; plan de estudios.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão sobre gênero e desigualdade, vem produzindo transformações na sociedade contemporânea, com impactos significativos no cotidiano das relações entre homens e mulheres,

resultando em mudanças na família e na sociedade. Historicamente no Brasil, o ingresso no mercado de trabalho desde meados da década de 1970 e a queda da fecundidade foram relevantes e decisivos para reverter essa situação. A maternidade e o trabalho ainda representam, para muitas mulheres, obstáculos para que possam ampliar a escolaridade ou, ao contrário, servem de impulso para melhorar de cargo e contribuir com a aprendizagem dos filhos.

Durante pesquisa realizada com educandas pertencentes ao projeto “Escreva seu futuro” – realizado espacialmente no bairro Maré – ouvimos falas reveladoras sobre o simples fato de trabalhar “fora” do serviço doméstico de forma remunerada ou ocupar posições dentro de uma instituição ser encarado, a princípio, como uma forma restritiva de se garantir os meios materiais de sobrevivência, e de acordo com a posição que se ocupa e da instituição a que se está ligado, até como um status privilegiado em uma sociedade marcada pelas desigualdades e sob ameaça constante de desemprego. O que deveria ser geral, a incorporação das questões relacionadas aos direitos das mulheres, sobretudo as negras, por conta do peso que o racismo possui na sociedade, ainda se faz de forma excepcional. Silvio Almeida formulou assim o conceito:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam. (ALMEIDA, 2021, p. 32).

O autor ainda adverte que o racismo opera ações tanto na rejeição agressiva como se esconde através de uma ideologia de assimilação condescendente. Essa ideia nos leva a considerar a branquitude como uma identidade que privilegia o branco como norma em um modelo de escolarização, saúde e oportunidades de no mundo do trabalho que opera de modo discriminatório. De forma perversa, essa exclusão muitas vezes se faz imperceptível as suas vítimas. Muito já foi escrito sobre a problemática do racismo. Tudo que tem sido dito a seu respeito parece convergir para um percurso onde apenas os negros precisam “tomar consciência”. O problema está neste ponto: o racismo é um problema branco, fruto do colonialismo europeu que deixa a colonialidade como marca. Logo, também é um problema branco.

Fato é que as identidades são socialmente construídas. Quem somos na verdade é um processo, uma constituição marcada pela condição racial, econômica, social, onde podemos considerar até mesmo os fatores que antecedem nosso nascimento. Temos diferentes dimensões de identidades.

Convidamos o leitor a compreender que as construções raciais são artificiais, distorções criadas pela modernidade/colonialidade europeia. Nesta perspectiva, faz-se necessário discutir um pouco mais sobre o conceito de modernidade, inventada no século XVI, período das chamadas grandes navegações onde a Europa passa a produzir ciências e narrativas próprias da história do mundo desconsiderando as demais formas de ser e estar no mundo. Pois bem, graças a colonialidade à Europa forjou as ciências humanas em um modelo único e universal para construir os conhecimentos, excluindo todas as outras formas de pensar que estivessem na periferia do ocidente. No campo político e teórico, não podemos deixar de reconhecer a importância da colonialidade ao mobilizar um pensamento que se contraponha a esse movimento.

Pensamos a partir da concepção decolonial. Sendo assim, afirmamos que o mito da modernidade deriva da colonialidade do poder. Esse pilar da colonialidade ocorre a partir do sistema de classificação racial e sexual, numa formação e distribuição de identidades sociais entre homens e mulheres e posteriormente define-se entre brancos, negros, indígenas e mestiços. Essa hierarquização provoca um conflito que permanece imbricado nas estruturas contemporâneas em diversas sociedades. Diante disso, se configura uma homogeneidade dos centros de poder, de um poder que tem como características ser homem, branco e europeu. As outras formas de identidade são constantemente subalternizadas ou silenciadas.

Acreditamos que a colonialidade esteja presente como pensamento dominante não só na academia e como também na educação por meio dos materiais didáticos, marcas no espaço escolar como murais, atividades presentes no calendário e como já apontamos aqui, nos currículos. Tais normas têm o objetivo de dar orientações gerais aos autores de como redigir e organizar seus artigos.

2 FEMINISMO NEGRO E EDUCAÇÃO

Dentre os conceitos, prefiro enunciar ainda a ideia básica para compreendermos o feminismo negro, fundante para os estudos que estamos fazendo ao defender que a categoria mulher não é universal: não só por existir diversas possibilidades de ser mulher, mas porque existiram e existem locais que a ideia constituída pela modernidade ser mulher não existe. Nessa engrenagem colonial, em que as opressões são diferenciadas e estratificadas, a pesquisadora nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí (2004) proclama a necessidade de ampliar a reflexão sobre as questões de gênero:

Pesquisadoras feministas usam gênero como o modelo explicativo para compreender a subordinação e opressão das mulheres em todo o mundo. De uma só vez, elas assumem tanto a categoria "mulher" e sua subordinação como universais. Mas gênero é antes de tudo uma construção sociocultural. (OYĒWÙMÍ, 2004, p. 2).

Nesse sentido, é necessário considerar a existência de interseccionalidades de gênero, raça e classe, que não podem ser pensadas de forma alguma isoladamente. Pois bem, se aceitamos que no Brasil o feminismo negro começa a ganhar força somente nos anos 1980, ou seja, 20 anos depois em que o ponto de virada em defesa dos direitos das mulheres ocorre nos Estados Unidos e na Europa, há que se considerar a força da coletividade negra ao potencializar esse movimento, dando visibilidade política no campo do feminismo.

Em entrevista ao Instituto Serrapilheira, A filósofa e ativista Sueli Carneiro afirmou: no que diz respeito à diversidade humana, a ciência tem sido perversa em muitos momentos. Nós produzimos uma forma de ciência, uma forma de civilização que não foi capaz de coexistir, digamos, harmonicamente com diferentes outras civilizações produzidas pela humanidade. E, muitas vezes, reduz-se essas pessoas à condição de fonte primária de pesquisa, informantes do conhecimento, mas não reconhece a autoridade da fala dos portadores desses saberes”.

Os movimentos feministas ou libertários, inspirados em intelectuais como Simone de Beauvoir e Juliet Mitchell aprofundaram a luta por direitos perante os homens. Sua maior crítica residia justamente sobre o modelo de sociedade e família patriarcal. A autonomia intelectual, o direito ao trabalho com igualdade de salário e condições além do controle de seu próprio corpo estavam em pauta naquele momento. Um dos problemas que emergem do pensamento feminista foi perceber o movimento como um projeto único, pensado para a mulher branca, ocidental, de classe média, instruída. Uma visão mais relativista de feminismo é incorporada a partir dos anos 1980, quando o movimento começa a pensar em questões relativas aos diferentes tipos de mulher, considerando aspectos culturais, sociais e, principalmente, étnicos.

É preciso destacar que Lélia Gonzalez (1935-1994), foi uma pensadora importante ao dar visibilidade a questão, costumava pontuar a falta de mulheres negras em espaços de decisão e ativismo por entender que havia uma hierarquização onde prevalecia o feminismo hegemônico, ignorando outras formas de ser mulher que não a branca. A contribuição do pensamento de González ainda no século XX nos traz a reflexão sobre as barreiras impostas pela hegemonia do saber e do ser. Além de Antropóloga, historiadora e filósofa, Lélia se dedicou a estudar a linguagem, ao considerar o “pretuguês” como uma forma de valorizar os conhecimentos dos povos negros

africanos presentes no Brasil – uma desobediência epistêmica da pensadora ao se contrapor a norma “cultura” imposta pelo colonizador e seus saberes universalizantes. Vejamos:

É engraçado como eles (sociedade branca elitista) gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que estão falando pretuguês. (GONZALES, 1984, p. 238)

É preciso reforçar que a militância que Lélia Gonzales fez na década de 1990 no Brasil ficou conhecido como um ato do feminismo negro e ajuda na compreensão de como se dá essa relação linguística do preconceito linguístico/discriminação.

Sua luta contra as opressões tinha como ponto de partida as trajetórias vividas por mulheres pobres e negras, em contraposição ao feminismo branco e elitista. Ao romper este silêncio como fez Lélia, tomamos a definição da filósofa feminista Djamilia Ribeiro para tratar do feminismo negro, que se difere diametralmente da lógica branca, em suas especificidades: “É necessário entender de uma vez por todas que existem várias mulheres contidas nesse ser mulher e romper com a tentação da universalidade, que só exclui. Há grandes estudiosas e pensadoras brasileiras”. (RIBEIRO, 2018, p. 53). Na visão da autora, a desconstrução das teorias feministas vem no sentido de demonstrar como a ideia de universalidade é excludente, inclusive superando o binarismo masculino/feminino.

O movimento feminista trouxe uma grande contribuição à luta das mulheres, inclusive ao dizer que no feminismo negro a mulher negra sofre formas de opressão que não se reduzem aquelas sofridas por mulheres brancas ou pelos homens. Já Nilma Lino Gomes expõe em seu texto “Escola, teorias racistas e imaginário social” que a ideologia racial presente no cotidiano escolar está presente no imaginário e nas práticas educativas ao atribuir valores raciais e de gênero onde ser branco e homem são elementos garantidores de privilégios. Estamos, portanto, em um campo onde a intenção política de representar de forma positiva grupos raciais, passando inclusive pela afirmação de ser negro, suas formas de pertencimento e identidade, são formas de mobilização contra o racismo no espaço escolar. Pensamos que o que deveria ser geral, a incorporação das questões negras na escola ainda acontece de forma excepcional.

Vale a pena dizer que o currículo não é um campo neutro, mas um espaço em que conhecimentos e práticas da sociedade são reproduzidas. Num espectro conservador como o

brasileiro, o resultado é a reprodução histórica de desigualdades sociais e a naturalização de barreiras ao exercício de seus direitos, resultado de múltiplas manifestações do racismo, entre elas a concretização do fracasso escolar que atinge, não por acaso, meninas, jovens e adultas negras.

Na percepção de Paula, Pereira e Costa (2020), o currículo deve considerar a complexidade da vida social, ao considerar ainda as subjetividades e vivências coletivas. Nesse sentido, o currículo comporta uma diversidade de processos, relações, conexões, que tem como base fundamental o processo de ensino-aprendizagem na escola e seu contexto social. Desse modo, são dimensões integrantes do currículo: o conhecimento científico, as manifestações artísticas, a ideologia, a ideia de moral e ética, técnica, tecnologias, formas de comunicação, linguagens e pensamento, confissões religiosas, processos econômicos, cotidiano, particularidades, singularidades, pensamento, globalização, natureza, razão, sensibilidades, emoções, sentimentos, modo de pensar, relações de poder, política, Estado, políticas públicas, luta de classes, gênero, raça, etc. O currículo configura-se como espectro das realizações humanas.

Essas são, em minha concepção grandes inquietações, nos últimos anos, em relação à EJA: a relativa “inclusão” — mulheres que se a cada semestre passam a integrar os bancos da EJA e mesmo evadindo voltam em outro — e, conseqüentemente, como a escola lida com essa condição múltipla que as mulheres assumem: mãe, estudante, trabalhadora. Qual é o lugar social e político desses sujeitos?

Crenshaw (2004) faz revelações sobre as opressões, desigualdades sociais múltiplas e contextuais – fenômenos comuns as estudantes da EJA, à luz interseccionalidade uma ferramenta teórica que vem nos ajudando a superar a visão estereotipada e reducionista com relação ao aprofundamento do lugar social do sujeito. Professora da teoria crítica, a autora aponta, diversas causas que não podem ser pensados separadamente: “A interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos de desempoderamento”. (CRENSHAW, 2004, p. 16).

Conforme afirma Crenshaw (2004), racismo difere de cis-patriarcalismo, que por sua vez é diferente de opressão de classe. No entanto, essas opressões podem se interligar criando complexas intersecções que impossibilitam avanços socioeconômicos e que, no caso da EJA pode percebido pelas alunas na própria escola: currículos que se distanciam de sua realidade; avaliações que as desclassificam fazendo-as se sentirem incapazes de aprender e não compreendendo o papel das mulheres negras e trabalhadoras naquele espaço.

Percebe-se que trabalhos como de Creenshaw (2004), que tomam como matriz políticas específicas opressivas, podem nos ajudar a compreender fatos comuns no ambiente escolar: a culpabilização das alunas pelo seu insucesso ou desistência. Os lugares sociais da mulher negra passam a ser objeto de críticas a partir do feminismo negro ao expor o senso comum – a imagem das mulheres negras de classes populares que não frequentam a escola por ‘falta de interesse’, por serem irresponsáveis, preguiçosas, sem objetivo na vida, etc.” Contudo, é indiscutível que práticas pedagógicas equivocadas e práticas de currículos distanciados da realidade dessas mulheres também afetam a sua permanência e sucesso escolar, justamente por estarem mais vulneráveis nessa hierarquização social. Essas intersecções que prejudicam as mulheres negras em seu processo de escolarização até o nível superior, e mesmo sendo maioria na sociedade brasileira são invisibilizadas.

Se buscarmos o caminho inverso, a partir do início da escolarização podemos perceber, segundo o Censo 2010 (IBGE, 2011, p. 85) que, “para as pessoas de 15 anos ou mais de idade a taxa de analfabetismo declinou de 13,8% para 9,9%, para os homens, e de 13,5% para 9,3%, para as mulheres”, o que representa uma queda de 3% a mais para as mulheres que vêm, gradativamente, ampliando o nível de escolaridade e reescrevendo outra história no cenário mundial, a partir de lutas do movimento feminista.

Seguindo uma ordem de divisões por faixas etárias de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podemos afirmar que 0,8% de jovens mulheres entre 15 e 19 anos não sabem ler/escrever e 39% de adultas entre 20 e 59 anos não sabem ler/escrever. Essa desigualdade em relação ao analfabetismo entre homens e mulheres é ampliada ao considerar a população com mais de 55 anos. A relação se inverte e o analfabetismo é maior entre as mulheres. Esses dados evidenciam que até a década de 1960, enquanto uma grande parcela da população brasileira ainda não tinha acesso ao letramento, as mulheres tinham ainda menos acesso do que os homens. Isso só começa a mudar a partir da década de 1970, quando a universalização do acesso à escola foi colocada definitivamente na agenda do país.

Nessa mesma perspectiva de reconhecimento das desigualdades raciais na educação é que se coloca o feminismo negro, obtendo o apoio de diversos intelectuais do meio acadêmico, professores e militantes homens do movimento negro e tomado como instrumento de intervenção na luta pela concretização de direitos e busca da garantia de uma trajetória escolar cidadã ao incrementar o currículo escolar contra o esmagamento de identidades e singularidades

consideradas fora dos padrões universalistas. Logo, feministas negras são intelectuais e sobretudo, militantes. Educar numa perspectiva antirracista e feminista pressupõe que todos os estudantes negros e não negros se apropriem de conhecimentos mínimos necessários para compreender sua própria história e os valores de sua cultura, para que possam intervir de forma positiva junto ao outro, e abrindo cada vez mais espaços para que falar de mulheres, população negra e outros grupos excluídos pela universalidade.

Nessa perspectiva, não podemos construir uma escola crítica sem considerar os conhecimentos mobilizados graças a Lei 10.639/2003, que insere a história da África e a cultura afrobrasileira nos currículos da educação básica de todos os estabelecimentos escolares públicos e privados do Brasil. A sua influência culmina na noção de equidade, por se tratar de uma política educacional de ação afirmativa, que busca a promoção de igualdade de direitos. O conhecimento contido no currículo para as relações raciais assume um movimento de deslocamento: torna-se uma luta permanente contra os processos de hierarquização e pensamento único.

Com a intenção de desenvolver formas de luta contra a opressão e a marginalização da comunidade negra o grupo passa a utilizar o conceito de raça como elemento político, uma forma crítica a ideia de democracia racial vigente no Brasil através de slogans como “negro é lindo” e “não deixe sua cor passar em branco”. O movimento desconstrói a ideia de inferioridade racial ao ressignificar o termo negro, antes visto como pejorativo para assumir uma categoria racial, possuidora de ancestralidade e cultura a ser valorizada. A militância do movimento pôs em xeque o antirracismo retórico e disseminou a ideia de consciência negra, a partir de dois pontos: a valorização do negro, como categoria positiva e o enfrentamento do racismo.

Destacamos que quase trinta anos depois, mais precisamente em 2004, esses pontos foram materializados através do projeto educativo “A Cor da Cultura”. A iniciativa – uma parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para a Igualdade Racial (SEPPIR) vinculada ao Governo Federal e meios de comunicação – valorizou a cultura negra e possibilitou através de figuras de proa, intelectuais importantíssimas como Maria Aparecida Silva Bento, Azoilda Loretto da Trindade e Eliane Cavalleiro, para citar algumas, fundamentais para construção de materiais didáticos, currículos praticados e a formação antirracista de professores em diversas regiões do território brasileiro.

A Educação de Jovens e Adultos, compreendida como educação que vai além da escolarização, move-se em direção à educação popular, uma vez que a realidade exige sensibilidade

e competência científica de professores e estudantes. Entre essas exigências, destaca-se a compreensão crítica de professores quanto ao cotidiano do meio popular e suas formas culturais de estar no e produzir o mundo.

Embora os documentos oficiais sobre propostas curriculares atravessassem nossas discussões, temos tentado reverter o consenso de se prender a um currículo prévio e passá-lo a construir a partir da interação com dos sujeitos, buscando identificar suas necessidades e anseios. Percebemos que não existe uma forma ou um único caminho para se trabalhar com a aprendizagem as mulheres presentes na educação de jovens e adultos, mas formas e caminhos.

3 O RACISMO NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO: MARCAS DA COLONIALIDADE

Em nossa vida social fora e dentro da escola somos marcados pela colonialidade. Deparamo-nos com valores universais que detêm amplo domínio de uma hierarquia e graus de prestígio onde a mulher negra se encontra na base da pirâmide, e no topo o homem branco. Mas, o que mais me tem chamado atenção esses valores e formas que se tornaram padrão de vida em escala mundial foram impostos pelos colonizadores europeus a partir do século XV. Neste contexto, a América Latina que se encontra abaixo da linha do Equador é considerada inexistente para o Norte. Em síntese, Castro Gomes nos alerta que esta epistemologia europeia dominante se fundamentou numa farsa projetada na ideia de um sujeito empírico branco, masculino, heterossexual e que pertence a classe média. Para este autor:

A partir da perspectiva do ponto zero, os conhecimentos humanos foram ordenados em uma escala epistemológica que vai desde o tradicional até o moderno, desde a barbárie até a civilização, desde a comunidade até o indivíduo, desde a tirania até a democracia, desde o individual até o universal, desde o oriente até o ocidente. Estamos então, diante de uma estratégia epistêmica de domínio. (CASTRO-GOMES, 2005, p. 63-64).

Como vimos, a necessidade de reconhecer e compreender a nossa própria história, de debatê-la e de identificar nossos problemas, ajuda a enfrentar os fantasmas da identidade e da modernidade, o que só se torna possível por meio da democracia. Movimentos sociais — de mulheres negras, entre outros — vêm assumindo esse enfrentamento e avançando em conquistas, mas não podem caminhar de forma isolada, precisando ser conhecidos e valorizados interna e externamente. São mulheres que construíram a habilidade do aprender a aprender e que, por meio

dessa habilidade, ousaram caminhar por conta própria à aventura do conhecimento no embate com uma cultura historicamente produzida e que as exclui em suas narrativas cotidianas.

Acreditamos que no Brasil, branco é a norma, étnico mesmo é o negro. A partir desta ideia de partida, constatamos que após 500 anos de opressão e aprofundamento das desigualdades raciais contra os negros e negras a injustiça persiste. O Brasil branco, não discriminado, não admite o racismo, mas produz desvantagens sociais que se mostram fortemente na educação. Ainda existem aqueles que negam a necessidade de se discutir a questão racial vinculada ao gênero, naturalizando um processo educacional competitivo alegórico, que exclui as mulheres negras. Lembremos que no Brasil pós-abolição, apenas o estatuto jurídico de homens e mulheres livres não garantiu aos negros o acesso aos bens sociais e o direito a cidadania. Até hoje ainda permanecem diferenças entre os sexos, agravadas pela questão racial. Este grave problema faz com que a pobreza e a vulnerabilidade sejam em sua maioria sofridas por mulheres negras.

A régua da colonialidade trouxe outra invenção: o outro, evidentemente o não branco. Sobre a importância das mulheres negras se definirem, ocuparem um lugar, nos valem das palavras da professora Patrícia Hill Collins:

A insistência de mulheres negras autodefinirem-se, autoavaliarem-se, e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por duas razões: em primeiro lugar, definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação. O status de ser o “outro” implica ser o outro em relação a algo ou ser diferente da norma pressuposta de comportamento masculino branco. (COLLINS, 2016, p. 105).

As políticas públicas dinamizadas pelo estado pressupõem o atendimento a todas as pessoas. Mas basta observar com maior cuidado os grupos por gênero e cor para perceber que a violência praticada pelos órgãos segue em direção a grupos majoritariamente negros. Fazer esse movimento não significa reivindicar vozes. São manifestações legítimas por justiça social, passando de uma condição de sobrevivência para uma situação de bem viver, de dignidade.

Sabemos que existe uma ligação entre pertencimento étnico-racial e o sucesso escolar, movimento que aparece com maior desenvoltura ao analisarmos os últimos anos do Ensino Médio, onde grande parte da juventude negra ainda não consegue concluir seu curso ou ainda por meio do vestibular, quando o acolhimento e garantia de permanência aos negros e pobres é incerta. São dois exemplos de sistemas discriminatórios operando ali, mais uma vez como forma de existir do racismo

estrutural. Almeida (2021) alerta para a questão da perpetuação do racismo ao indicar que existe um sistema engendrado para fornecer ideias racionais, explicando a desigualdade. Dessa forma, tudo é justificado e nada muda em uma estrutura social organizada para eliminar a população negra. O segundo ponto abordado pelo autor ao discutir essa naturalização, presente na sociedade, se dá justamente pela constituição dos sujeitos. Ao sofrerem, durante sua vida violência racial repetidas vezes, o racismo passa a produzir uma normatização em seu imaginário, onde quem sofre não percebe, por exemplo a ausência de pessoas brancas em determinados espaços sociais.

O sociólogo e pensador peruano Aníbal Quijano (2005) marca em seu pensamento que o conceito de raça é importante para a operação dos diferentes papéis no controle do trabalho, pois tende a reforçar a situação de inferioridade das populações não brancas. Mas voltando ao tema política educacional voltada para a população negra é bom retomarmos o ano de 1885. Enquanto nos Estados Unidos o ideário liberal e protestante permitia a valorização do indivíduo negro os brasileiros estavam excluídos de ler, escrever e votar. Urge situar as circunstâncias atuais através de um contexto histórico brasileiro. Precisamos pensar que a ideia de cidadania no Brasil, desde o início da república se distinguiu da população negra desde a sua fundação. Cidadão era o branco, livre no Estado-Nação. Daí podemos compreender melhor o enraizamento do racismo em muitas de nossas instituições.

A compreensão do percurso das mulheres no contexto da EJA não é poética. Historicamente alijadas da escola, seja pela cultura do machismo ainda vigente no país ou por conta da necessidade de sobrevivência no mundo do trabalho, fato é que os sistemas educativos formas não as privilegiaram. Nossa curiosidade fez-nos argumentar sobre os motivos que fizeram estas mulheres retornar aos bancos escolares, uma vez que estão estabelecidas no mundo do trabalho após discriminação e jornadas triplas ao conciliar o trabalho doméstico, ou mesmo aposentadas. Mas, também nos intriga o fato de muitas continuarem sem recorrer a essa instituição socialmente reconhecida como espaço de construção de saberes, que apesar das crises e críticas ainda não perdeu sua representação social. Esses sujeitos, muitas vezes, são vítimas de preconceitos, pois nossa sociedade herdeira da tradição eurocêntrica é marcada por aquilo que Castro-Gomes (2005) denomina de pensamento decolonial, ao discriminar saberes populares, constituídos por outras lógicas e não pelos padrões científicos ou filosóficos europeus.

Falamos aqui de mulheres negras em seu processo de escolarização, sujeitos-intelectuais sem titulação acadêmica que são, na maioria das vezes discriminadas, incompreendidas, pois muitos

não aceitam sua erudição ou não lhes dão créditos, mesmo quando reproduzem conhecimentos pautados nas ciências ditas modernas. Tornam-se uma espécie de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto, embora este não fosse totalmente não escolarizado, mas ousava buscar conhecimentos e falar de assuntos que não correspondiam ao seu grau de formação.

No caminho da pesquisa consegui através da realização de entrevista semiestruturada, a voz e experiência de quem construiu saberes dentro e fora dos bancos escolares, por isso mesmo, muitas vezes, desqualificado social e culturalmente — apesar de conquistas pessoais, profissionais, financeiras e familiares — práticas (pedagógicas) conscientes e/ou inconscientes que tornaram possível a autoaprendizagem de um sujeito adulto. De alguma maneira, portanto, seus processos de aprendizagem contribuirão para discutir a elaboração de currículos flexíveis e práticas pedagógicas dialógicas mais identificadas a outros tantos processos de aprendizagem do público da EJA. Segundo Spivak (1985, p. 13) essa relação é dialógica, “há uma relação intrínseca entre falar por e o representar, pois em ambos os casos, a representação é um ato de fala em que há a pressuposição de um falante e de um ouvinte”.

Desde o princípio da pesquisa, pretendia entrevistar mulheres que encontrei em diversos espaços sociais, que excluídos do direito à educação escolar na idade própria, geralmente por terem de ajudar na renda familiar, ingressam muito cedo no mercado de trabalho informal, e construíram seus saberes com pouca ou nenhuma intervenção da escola.

4 PESQUISAR A EJA E AS MULHERES DA MARÉ: UM OLHAR SOBRE O EMPODERAMENTO FEMININO

Como direito social para todos, a educação retornou ao texto constitucional tardiamente, pois este trecho importante estava ausente desde 1934 (com breve passagem apenas vinculada ao direito de votar de analfabetos), e impunha revisão de práticas excludentes de cidadãos do direito de aprender. Como tal, a escola deveria incluir todos os sujeitos, e não apenas crianças, e nem só os da “famosa” faixa etária obrigatória. Nascia naquele momento de reformulação curricular, uma concepção de pedagogia que formaria com alguma dificuldade, dada a falta de formação dos professores por um longo período, crianças, jovens e adultos, para dar consequência ao sentido do direito presente na constituição federal.

Apesar dos avanços conquistados nos últimos anos na área de EJA, no Rio de Janeiro, mesmo assim muitas dificuldades perduram, mantendo-a como desafio. Podem-se citar algumas: a não

compreensão da EJA como direito da cidadania; sua posição marginal na política educacional, em particular nos estados e municípios e em disputa, nos últimos tempos, no Plano Nacional de Educação (PNE); a baixa cobertura da oferta de matrículas de estudantes para a EJA (INEP, 2010) diante da potencial demanda; e, finalmente, a não compreensão da EJA em toda a sua potencialidade de concepção, restringindo-a à perspectiva da escolarização para quem não teve garantido o direito à educação, sem promover o aprender por toda a vida, que a educação precisa adotar como concepção.

Desta forma o projeto realizado na Maré nos parece promissor: estruturando-se para essa formação, promovem exclusivamente a “educação” de mulheres jovens e adultas — nas áreas da saúde, do direito, do meio ambiente, da igualdade racial e de gênero.

O projeto de alfabetização para mulheres da Maré teve início em 2019 e tem como objetivo fundante alfabetizar moradoras que nunca estabeleceram uma relação duradoura com o saber escolar e os processos de aprendizagem. Outra preocupação se encontra na busca por garantia do ingresso e/ou retomada de suas trajetórias escolares após anos de afastamento das salas de aula.

Nestes três anos de existência mais de duzentas mulheres já foram impactadas pelo curso e viram suas vidas transformadas com a abertura de novos horizontes e resgate da autoestima. A rede de apoio econômico e educacional é fruto da parceria entre Redes da Maré, L’Oréal Lancôme e Programa Integrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ para Educação de Jovens e Adultos. São promovidos encontros para formação na Casa das Mulheres da Maré, abordando temas como gênero, raça, direito à segurança pública, acesso à justiça e enfrentamento das violências contra as mulheres.

Em relação ao percurso de aprendizagem identificamos um curso de alfabetização exclusivo a mulheres que acontece num período de 10 (dez) meses e, ao término do curso, após avaliação diagnóstica e articulação com as escolas públicas da Maré, a equipe realiza o encaminhamento para uma das escolas que atendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Isto porque as alunas ingressam nas turmas com níveis diferentes de alfabetização, por isso nem todas concluem o processo ao mesmo tempo. A equipe pedagógica multidisciplinar tem a função de acolher essas mulheres no ano seguinte para que deem continuidade ao processo de alfabetização.

O período de inscrições é realizado no início do ano, geralmente na segunda quinzena de fevereiro, e todas as informações são divulgadas pelas redes sociais da instituição, assim como em

carros de som e panfletagem pelo território. O projeto conta com 7 turmas com quinze alunos em cada uma delas, localizadas em 6 favelas e divididas em três turnos diferentes.

Ao buscar compreender a especificidade de um currículo voltado para mulheres, acreditamos que apareçam seus anseios, dificuldades e sonhos. Entendemos que o retorno à vida escolar é permeado pela multiplicidade das identidades, ao se dedicar a maternidade, a vida profissional e familiar.

CONCLUSÃO

A questão racial associada ao sexismo ainda pouco aparece na agenda política educacional. No Brasil, a militância negra dos últimos 50 anos colocou em xeque o racismo estruturante, e criou a ideia de consciência negra ao atribuir valor ao negro, como conceito político e enfrentamento do racismo, culminando na promulgação da Lei 10.639/2003. Quebrar o silêncio e a invisibilidade da mulher negra torna-se imperativo pois negar os fatos sociais e ridicularizar lutas históricas por equidade não é dar opinião, é compactuar com a violência (RIBEIRO, 2018). Não se trata apenas de mudar a visão absorvida sobre o processo histórico dos povos africanos através do conhecimento plural, descolonizar o pensamento e trazer outras narrativas em relação a constituição da sociedade brasileira a partir de grupos oprimidos. Em linhas bem gerais, o simples fato de discutir o direito à igualdade nas escolas já desmascara o privilégio de ser homem.

A pretensão do artigo foi agregar mais informações sobre a participação das mulheres negras frente à opressão de gênero que vem se acumulando desde então, fundamento para a criação de políticas públicas voltadas à superação daqueles problemas que, sob diferentes aspectos, debilitam a Educação de Jovens e Adultos.

A atual conjuntura política nos desafia a ir mais longe: impulsionar o feminismo negro no campo educacional, disputando com as forças conservadoras a constituição do currículo. Construir a ideia de diversidade é condição necessária para nos tornar força política nos processos de transformação da sociedade brasileira, onde as mulheres negras são maioria.

Neste sentido, entendemos que produzir mais conhecimentos a respeito dessas questões individuais e coletivos, que afetam a vida social das mulheres negras, e que podem encontrar na escola espaços excepcionais de problematização, enfrentamento e superação, fortalece a efetiva construção de valores morais, éticos e sentidos mais amplos e consistentes de cidadania, democracia e justiça social.

Mas a memória resgatada, sozinha, não revela a história, se não houver quem a interprete. Assim, acreditamos na riqueza do projeto “Escreva seu futuro”, realizado nas comunidades da Maré. Lançar luzes ao que a educação de Jovens e Adultos significa como política pública na atual conjuntura é um ato, sobretudo, de resistência. Nossa contribuição se encontra em entrelaçar a pesquisa e o cotidiano com histórias e vivências não contadas, apontando para que dessa memória vinculada à educação popular seja enunciada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BARRETO, L. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 5. ed. São Paulo: FTD, 1998.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios - resultados do universo, 2011.

CASTRO-GOMES, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. *In*: LANDER, Edgardo. (org.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias Sociales - perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In*: UNIFEM. **Cruzamento**: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. p. 7-16.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing gender: the eurocentric foundations of feminist concepts and the challenge of african epistemologies. *In*: ARNFRED, S. *et al.* (org.). **African gender scholarship**: concepts, methodologies and paradigms. Dakar: CODESRIA, 2004, p. 1-8.

PAULA, A. S. N.; PEREIRA, A. M. S.; COSTA, F. J. F. A priorização do currículo nas políticas educacionais: a totalidade como expressão do campo em disputa do currículo. **Revista Ideação**, Feira de Santana/BA, v. 1, n. 42, p. 612-628, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias Sociales - perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 118-142.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1985.

*Artigo recebido em: 02/07/2023.
Aceito para publicação em: 05/09/2023.*