

## O ROMANCE “A ESCRAVA ISAURA” COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Tiago Dionisio da Silva<sup>1</sup>

### Resumo:

O trabalho tem como ponto de partida uma experiência didático-pedagógica realizada em turmas do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica que congrega o maior número de estudantes negros e negras. Assim, partindo dessa perspectiva, foram realizadas, a partir do clássico literário, “A escrava Isaura”, escrita por Bernardo Guimarães, discussões sobre a representação da mulher preta na literatura brasileira, uma vez que as mulheres, especialmente as pretas, sentem em seus corpos e representações, o julgo da sociedade patriarcal e racista. O trabalho ressalta a importância da luta histórica do movimento negro pela inserção da história africana e afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras que foi institucionalizada a partir da criação da Lei 10.639 de 2003, que tornou obrigatória a história e a cultura africana e afro-brasileiras no ensino básico de todo o país. Ressalta-se também a relevância da abordagem interseccional entre raça, gênero e classe para a compreensão e o enfrentamento das múltiplas dinâmicas de opressão, discriminação, preconceitos e desigualdades presentes na sociedade brasileira. Neste trabalho, destacamos a importância da literatura, pois ela nos possibilita a construção de práticas que, de forma articulada, respeitam e ao mesmo tempo interrogam a diversidade étnica, de gênero e de classe presentes na sala de aula e contribui para a formação de saberes significativos e emancipatórios.

**Palavras-chave:** Literatura; Educação de Jovens e Adultos; Raça; Gênero; Classe; Interseccionalidade

## THE NOVEL "A ESCRAVA ISAURA" AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE DISCUSSION ON GENDER, RACE AND CLASS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)

### Abstract:

The work has as a starting point a didactic-pedagogical experience carried out in high school classes of Youth and Adult Education (EJA), a Basic Education modality that congregates the largest number of black and black students. Thus, starting from this perspective, from the literary classic, “A slave Isaura”, written by Bernardo Guimarães, discussions about the representation of black women in Brazilian literature were held, since women, especially black women, feel in their bodies and representations, the judgment of patriarchal and racist society. The work emphasizes the importance of the historic struggle of the black movement for the insertion of African and Afro-Brazilian history in the curriculum of Brazilian schools that was institutionalized after the creation of Law 10,639 of 2003, which made African and Afro-African history and culture mandatory. Brazilian women in basic education across the country. The relevance of the intersectional approach between race, gender and class is also emphasized for understanding and coping with the multiple dynamics of oppression, discrimination, prejudices and inequalities present in Brazilian society. In this work, we highlight the importance of literature, as it allows us to build practices that, in an articulated

<sup>1</sup> tiago\_dionisio@hotmail.com.br

way, respect and at the same time interrogate the ethnic, gender and class diversity present in the classroom and contribute to the formation of knowledge significant and emancipatory.

**Keywords:** Literature; Youth and Adult Education; Breed; Genre; Class; Intersectionality

## **O NOVELA "A ESCRAVA ISAURA" COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA UNA DISCUSIÓN SOBRE GÉNERO, RAZA Y CLASE EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA)**

### **Resumen:**

El trabajo tiene como punto de partida una experiencia didáctico-pedagógica realizada en las clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de secundaria, modalidad de Educación Básica que congrega al mayor número de estudiantes negros y negros. Así, a partir de esta perspectiva, desde el clásico literario “Una esclava Isaura”, escrito por Bernardo Guimarães, se llevaron a cabo discusiones sobre la representación de la mujer negra en la literatura brasileña, ya que las mujeres, especialmente las negras, sienten en su cuerpos y representaciones, el juicio de la sociedad patriarcal y racista. El trabajo enfatiza la importancia de la lucha histórica del movimiento negro por la inserción de la historia africana y afrobrasileña en el currículo de las escuelas brasileñas que se institucionalizó después de la creación de la Ley 10.639 de 2003, que hizo obligatoria la historia y cultura africana y afroafricana. Mujeres brasileñas en educación básica en todo el país. También se enfatiza la relevancia del enfoque interseccional entre raza, género y clase para entender y enfrentar las múltiples dinámicas de opresión, discriminación, prejuicios y desigualdades presentes en la sociedad brasileña. En este trabajo, destacamos la importancia de la literatura, ya que nos permite construir prácticas que, de manera articulada, respetan y al mismo tiempo cuestionan la diversidad étnica, de género y de clase presente en el aula y contribuyen a la formación del conocimiento. significativo y emancipatorio.

### **Palabras clave:**

Palabras llave: Literatura; Educación de jóvenes y adultos; Raza; Género; Clase; Interseccionalidad

### **Introdução**

*Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres.*

*Rosa Luxemburgo*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação básica ganhou esse status a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394) de 1996 (antes era considerada supletivo), entretanto ainda existe a *cultura de redução*, isto é, do “resumo” do ensino regular ou adaptação do ensino infantil. No entanto, o público da EJA das redes oficiais de ensino são trabalhadores que retornam aos bancos escolares com necessidades imediatas como a certificação exigida pelo empregador ou simplesmente para

realizar o sonho de terminar os estudos interrompidos quando era mais jovem. São aposentados, mulheres que deixaram de estudar por conta da gravidez, jovens trabalhadores, em sua grande maioria negros e negras, os quais formam em grande parte os sujeitos que compõem tal público.

A redução mencionada gera uma deturpação do que de fato é a modalidade da EJA, que acima de tudo precisa garantir o direito à educação e aos saberes científicos selecionados, ainda que seja recorrente a fala de que os alunos da EJA possuem muitas dificuldades e não é possível acompanhar as aulas, por isso nivela-se “por baixo”. Nas redes oficiais de ensino, esses sujeitos trabalham formal ou informalmente, possuem mobilidade restrita e muito vinculada à migração pendular de expressivas distâncias entre os locais de trabalho e de residência e moram em áreas periféricas e comumente precárias, ou seja, estão mais vulneráveis socialmente. Pode-se afirmar que seria uma exceção encontramos alguém da classe média nos bancos da EJA.

A Questão Racial, de Gênero e EJA nunca andaram separadas, e pesquisas sobre a história e sujeitos da EJA (SILVA, 2010; PASSOS, 2010; LIMA, 2017; SILVA e PINHEIRO, 2019) nos auxiliam a perceber que os negros e as negras sempre estiveram sempre presentes nessa modalidade da educação, justamente por fazerem parte de uma parcela considerável da população que por várias causas foi excluída do processo educacional. Paiva (2015) reforça a presença hegemônica dos negros e das mulheres na EJA ao caracterizar os sujeitos dessa modalidade de ensino:

Os dados não deixam escapar aspectos marcadamente intensos no público da EJA: são pretos e pardos, em maioria; são mais idosos os que ainda não sabem ler e escrever, e principalmente mulheres; são jovens os matriculados em anos finais do ensino fundamental que, em maioria, passaram pela escola e não a concluíram, com percursos de retenções de tal ordem que são, com frequência, “convidados” a experimentar os cursos noturnos de EJA (IDEM, p. 32).

Ratificando as características dos sujeitos em questão, vale destacar a mudança nas análises que eram feitas sobre os sujeitos que ocupavam as salas da EJA. Quase sempre sob um viés homogêneo, tais estudos não consideravam a diversidade como um aspecto fundamental.

Durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características biopsicossociais bem distintas dos demais e definidas. Não se levava em consideração as suas particularidades, especificidades, tampouco a sua diversidade: faixa etária, gênero, etnia, credo religioso, ocupação profissional, orientação sexual, situação social, e se privados ou não de liberdade (JULIÃO, 2015, p. 160).

Então, o que me proponho aqui é olhar o mosaico que caracteriza a EJA, Arroyo (2001, *apud* GOMES 2011, p. 90), ressalta que pensar a realidade da EJA é pensar a realidade desses coletivos excluídos pela sociedade e pela educação.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua História muito mais tensa do que a História da Educação Básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos.

Segundo a autora, 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” (GOMES, 2011, p. 90). E que, portanto, as estratégias de combate ao racismo e a discriminação de gênero devem ter, portanto, lugar privilegiado na EJA, uma vez que o preconceito racial e a discriminação de gênero são entendidos como um problema cultural e de mentalidade “[...] logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica [...]” (ARROYO, 2007 p. 113). Tal cenário nos leva a crer que a EJA pode ser um espaço educativo capaz de transformar essa realidade. Ou seja,

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas de EJA carrega em si uma complexidade: ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens em todo país [...] (GOMES, 2011, p.92 - 93).

No entanto, de acordo com a autora, a forte presença da população negra nas salas de aula dessa modalidade, não tem sido suficiente para a garantia da realização de um trabalho pedagógico acompanhado de uma discussão séria sobre a educação racial nesse espaço.

É importante ressaltar que tratar da questão étnico-racial e de gênero na educação, especificamente na EJA, significa um avanço qualitativo e positivo também para os (as) brancos (as) e para os homens. Segundo Gomes (2011, p.95), esses sujeitos “[...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos”. Ou seja, ao contrário do que pensam muitos 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 respeito à diversidade dos (as) estudantes negros (as) e não negros (as). Somado a isso, problematizar as atribuições físicas e emocionais sobre as mulheres, possibilita a refletir as construções sociais sobre elas.

O fato de discutir/problematizar as relações étnico-raciais e de gênero no campo da EJA, não significa excluir dessa discussão o fato dos estudantes da modalidade serem, da classe trabalhadora ou filhos da classe trabalhadora, da parcela mais subalternizada desta referida classe. Segundo Ventura (2011, p. 57) a EJA “sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade, precisamente às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, excluídas até mesmo da estrutura dual do “sistema” escolar brasileiro”, portanto vale ressaltar, também, a constituição socioeconômica.

Destacar a centralidade do conceito de classe social para a compreensão da EJA e de seus sujeitos não significa ser uniformizador, mas explicitar que nos referimos à expressiva parcela da população que, mesmo possuindo as mais diversas experiências de vida (mulheres, negros, homossexuais, jovens etc.), tem a existência marcada por situações adversas, por vezes aviltantes, de produção da própria sobrevivência. Portanto, para além das diferenças de toda espécie, existe uma realidade dinâmica e contraditória que perpassa dialeticamente esses grupos sociais e tem a potencialidade de uni-los: a condição de ter que produzir a sua própria existência (IDEM).

Então, o que proponho aqui é aglutinar a discussão de classe, raça e gênero na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, trabalhar no território da interseccionalidade. Sob a perspectiva de que, “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência” (ARROYO, 2011, p.29), e que esses estudantes, jovens e adultos da classe popular, são parte de grupos sociais, raciais, étnicos e culturais marcados pela exclusão escolar.

Dessa forma, pensar a educação de jovens e adultos baseando-se na questão de classe não significa ignorar as diversidades decorrentes de gênero, geração, raça e etnia, mas perceber que ao lado das explorações e expropriações pelo lugar que ocupam na sociedade, os alunos da educação de jovens e adultos são atingidos por opressões e discriminações derivadas (VENTURA, 2012, p.79).

Então, para compreender esses fenômenos sociais que compõem o grupo dos estudantes da EJA é preciso analisar essa referida modalidade sobrepondo esses fatores que marcam a EJA, a partir da contribuição eu a literatura, em especial o romance da “*escrava Isaura*” “pode trazer para problematizar, refletir e ressignificar o imaginário construído socialmente sobre determinado aspecto. Assim, este artigo discute inicialmente as características da modalidade da EJA a partir dos marcos legais, em seguida apresenta o desenvolvimento da atividade realizada com os estudantes da EJA a partir do romance da “*Escrava Isaura*”, as contribuições que a História e cultura afro-brasileira possuem para o trabalho pedagógico na sala da EJA, por último, mas não menos importante, discute-se a interseccionalidade raça, gênero e classe em diálogo com a EJA.

## **Educação de Jovens e Adultos: uma modalidade que ainda luta por sua real institucionalização**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394) de 1996, instituiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino da Educação Básica. A referida lei introduziu mudança do nome de ensino supletivo que passou a ser denominado EJA. Entretanto, tal mudança não implicou em uma mudança de concepção, nas palavras de Jaqueline Ventura, a citada Lei

conferiu um lugar de destaque à EJA, contemplando-a com um capítulo próprio, cujo conteúdo, se por um lado reafirmou o direito à escolaridade, por outro, entretanto, significou um claro retrocesso em relação à Constituição Federal de 1988, principalmente pelo fato de referir-se à EJA como “cursos e exames supletivos” (art. 38, retornando ao sentido compensatório conferido à modalidade (VENTURA, 2011, p.79).

Segundo Di Pierro (2005), é preciso informar que essa concepção de suplência influenciou a gerência da EJA, uma vez que ela foi tratada como uma política emergencial e transitória subsidiária a programas de redução da pobreza, mantendo a concepção de educação compensatória que inspirou o ensino supletivo, visto como reposição de estudos não realizados na “idade própria”.

Ainda no plano legal, destacamos o Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE). O referido Parecer, de autoria do Conselheiro Jamil Cury, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, enfaticamente destaca o direito público subjetivo de jovens e adultos à educação de qualidade, a partir dos princípios da proporcionalidade, equidade e diferença. Quanto à equidade, refere-se à distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de possibilitar uma condição igualitária na formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais; quanto à diferença, pela identificação e pelo reconhecimento da alteridade dos jovens e adultos, pela valorização de seus conhecimentos e valores; e, quanto à proporcionalidade, refere-se à disposição e alocação adequada dos componentes curriculares, considerando as necessidades próprias dos jovens e adultos e com identidade formativa comum aos demais participantes da educação básica.

Já Resolução 01/2000, atribuiu à EJA, as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora busca restaurar o direito negado desses jovens e adultos a uma educação de qualidade, com uma metodologia voltada às suas especificidades e ao reconhecimento da igualdade de acesso ao conhecimento escolar e sistematizado a todo ser humano.

Já a função equalizadora defende a igualdade de oportunidades ao acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola, possibilitando a inserção desses indivíduos no mundo do trabalho, na vida social e política. Por último, a função qualificadora corresponde à necessidade de propiciar a atualização de conhecimentos, através de aprendizagens contínuas, por toda a vida.

Entretanto, Arroyo (2011) defende que a inserção meramente escolar de jovens e adultos não pode se constituir no ponto de partida para a configuração da EJA como campo específico, mas sim as especificidades dos sujeitos jovens e adultos concretos, seus modos de vida, os seus direitos sociais e sua maneira peculiar de usufruir seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno como prevê a LDBEN 9394/96.

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, classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (ARROYO, 2011, p. 30)

Desse modo, Arroyo (2011) propõe que os jovens e adultos sejam vistos mais do que apenas como alunos ou ex-alunos, com trajetórias escolares truncadas, mas sejam considerados como jovens e adultos em suas trajetórias humanas, com percursos sociais que revelam as dificuldades no seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Oliveira (1999) ressalta as características desses sujeitos e nos ajudam a compreender, ainda mais que são esses sujeitos:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59)

Reconhecer que estes sujeitos da EJA são constituídos de histórias perversas de exclusão social, com negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência, é urgente e necessário para a reconfiguração da política pública de EJA, propostas curriculares e prática docente condizentes para que essas ações políticas e pedagógicas estejam em consonância aos anseios das condições reais de vida e atreladas à garantia aos conhecimentos básicos sistematizados pela escola.

Junto com essa marca social, questão de classe, tem a destituição dos direitos que a escola, por inúmeros fatores como *bullying*, racismo, desassistência por parte dos responsáveis, práticas pedagógicas “arcaicas” acaba por gerar o desestímulo no processo de ensino/aprendizagem. A propósito, avaliações excludentes não conseguem lidar com o estudante no período diurno e os “empurra” para a noite, como se fosse a solução do problema. Soma-se a isso as condições profissionais dos professores (formação precária para atuarem na modalidade em tela, incompreensão conceptual sobre a modalidade, sobrecarga de tarefas, jornadas duplas e as vezes triplas, salários defasados, falta de materiais didáticos, péssimas infraestruturas) atuantes nas turmas da EJA. Arroyo (2011, p. 48) destaca que:

A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer o seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar. Cada jovem e adultos que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar. Um espaço será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos.

Ao conhecer a história da EJA no sistema educacional brasileiro, compreende-se o caráter de suplência que imperou ao longo do tempo, especialmente a partir da LDB 9394/96. Embora, pela mesma Lei, a concepção seja de certa forma reconfigurada e reconhecida como uma modalidade e denominada educação de jovens e adultos. Por consequência, em sua essência, observamos ainda características de superação, de (re)adaptação do ensino fundamental e médio para os estudantes jovens e adultos. Para esses sujeitos, fazemos uma “gambiarra” das modalidades regulares, pois o mínimo é suficiente para eles. Entretanto, isso não é a reconfiguração que Arroyo (2011, p. 45) defende, ou seja, uma reconfiguração da EJA como um espaço público democrático e de garantias de direitos.

Se o parâmetro é o sistema escolar, e se suas modalidades de ensino fundamental e médio são vistas como as formas ideais e únicas de garantir o direito à educação, as propostas serão no sentido de fazer da EJA uma cópia dessas modalidades. Adaptar conteúdos, metodologias, tempos, espaços, organização do trabalho docente e discente às formas e lógicas em que foram estruturadas essas modalidades de ensino. A proposta final será aproveitar as ‘brechas’ do sistema de ensino, fazendo tantas as contorções quantas forem necessárias para que a os jovens e adultos populares encaixem suas trajetórias humanas complicadíssimas nas frestas do sistema escolar. Se suas trajetórias humanas não se encaixaram nessas brechas escolares quando crianças e adolescentes será mais fácil quando jovens-adultos?

Portanto, não podemos depender de brechas e de encaixes. Ao contrário, precisamos de fato reconfigurar a EJA como um espaço/tempo público, democrático e de direito. Vencer a concepção de suplência é fortalecer a EJA, é garantir direitos que não passa só pelas legislações, mas se concretiza no chão da sala de aula, através de práticas pedagógicas dialógicas, considerando as especificidades dos sujeitos, e valorizando os saberes e experiências desses estudantes trabalhadores.

### **Isaura e Rosa: percepções de estudantes da EJA sobre duas mulheres escravizadas, uma branca e outra negra**

A experiência que agora discuto é fruto de um trabalho realizado a partir da minha atuação como coordenador pedagógico no Colégio Estadual Dom Pedro I, localizado em Mesquita, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O trabalho foi realizado nas turmas dos módulos 3 e 4 do Ensino Médio EJA, envolvendo 61 estudantes entre 18 e 40 anos de idade. Com a parceria dos professores de Língua Portuguesa/Literatura que se interessaram em ser parte desta experiência pedagógica. Considerando o conte

Apresentei também o projeto de percepção por meio da literatura destacando que esta pode dialogar com a realidade e trazer argumentos para refletirmos sobre a sociedade em que vivemos. Em seguida, apresentei através de narrativa a obra *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães<sup>2</sup>. Falei sobre o enredo, o contexto em que a obra foi produzida e as características específicas de cada personagem, mas enfatizando as personagens Isaura e Rosa, assim destacadas pelo autor. Isaura era descrita como escrava branca, educada, meiga, heroína, linda, pura, virginal e de caráter nobre, enquanto Rosa é retratada como escrava negra, ousada, bonita e que sente inveja da atenção que Isaura recebe.

Tendo exposto a história do livro de forma resumida, perguntei se os estudantes haviam assistido à novela “A escrava Isaura” e, em todas as salas a maioria dos alunos e alunas afirmaram que sim. Apresentei, ainda, dois vídeos das atrizes que interpretaram Isaura e Rosa na novela.

---

<sup>2</sup> A obra “A Escrava Isaura” é um romance escrito por Bernardo Guimarães em 1875 e publicado no mesmo ano pela B. L. Garnier, Rio de Janeiro. Com o romance, Bernardo Guimarães obteve fama, sendo reconhecido até pelo imperador do Brasil, Dom Pedro II. Bernardo Joaquim da Silva Guimarães foi um romancista e poeta brasileiro, conhecido pelo romance *A Escrava Isaura*, sendo o patrono da Cadeira nº 5 da Academia Brasileira de Letras.

Depois disso, pedi aos alunos e alunas que questionassem a si mesmos o porquê da diferenciação entre as personagens, ou seja, porque há tantos atributos “positivos” em Isaura e o mesmo não ocorria com Rosa. Em seguida lhes dei tempo para escrever os argumentos possíveis sobre a obra.

Ao analisar as respostas dos 61 alunos, dois não responderam, 22 alunos apenas repetiram as características escritas sem ressaltar ou relatar sem problematizar o exposto, 20 alunos repetiram as características expostas e expuseram suas percepções descrevendo Isaura como sofredora por ser uma mulher negra e 10 alunos expuseram que as diferenças aconteciam porque Isaura é branca e por isso foi escolhida para ter educação ao contrário de Rosa que é negra. Desse grupo de 10, todos ressaltaram que as desigualdades raciais acontecem até hoje, ainda que de forma “velada”. Apenas um estudante desse grupo de 10 descreveu Rosa como uma mulher de muita atitude que se destaca pela sua qualidade de resolver problemas e que Isaura segue os padrões do patriarcado. Os demais estudantes colocaram a diferença de tratamento entre Isaura e Rosa descrevendo Rosa como sendo “revoltada com a vida que usava seu corpo para sobreviver”, afirmando que “Isaura é branca e Rosa é negra... então é normal Rosa sentir inveja de Isaura por ser branca”, ou ainda, destacando que Isaura além de “bela e educada ainda tinha caráter, ao contrário de Rosa”.

### **História e cultura afro-brasileira em sala de aula de EJA**

A narrativas dos discentes ilustram bem a dimensão do desafio que os educadores da EJA precisam enfrentar no processo de ressignificação da mulher preta nas literaturas clássicas, mas também na atualidade. Entendemos que a intersecção raça, gênero e classe é chave de leitura fundamental para a releitura da produção literária do romantismo brasileiro, bem como conceitos e estudos sobre o povo preto, sua representação ao longo da história e sua luta constante em alcançar locais de fala (ou similar). Destacamos os estudos desenvolvidos principalmente, mas não exclusivamente, por meio da literatura feminista preta brasileira a partir dos trabalhos de Beatriz Nascimento (1976, 2018), Lélia Gonzales (1976, 2016) e Sueli Carneiro (2019). Nesses estudos foram desenvolvidas reflexões sobre como as representações da mulher preta escravizada, até hoje influenciam as percepções que as apresentam como falha de caráter, vigilância, arrogância e até falta de educação. Além disso, foram discutidas resistência, existência e cultura do povo preto e como a ausência de leitura contextualizada à sociedade da época contribui para reforçar preconceito e subalternidade.

Neste sentido, ressaltamos a importância da luta histórica do movimento negro pela inserção da história africana e afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras que foi institucionalizada a partir da criação da Lei 10.639<sup>3</sup> de 2003 (BRASIL, 1996). Essa lei tornou obrigatória a história e cultura africana e afro-brasileiras no ensino básico de todo o país. A legitimação de uma lei que trate de inserir no currículo os aspectos da cultura afro, de forma que mostre que o negro teve um papel fundamental na formação social do Brasil, atende a um anseio do movimento negro que já se estende por décadas e visa o redimensionamento da população negra e a visibilização de sua participação na construção da história nacional.

Assim, nos alinhamos a Pereira (2017) quando afirma que a criação da Lei 10.639/2003<sup>4</sup>, que induz à problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros, potencialmente, pode levar à construção de uma educação intercultural que contribua para a consolidação de uma perspectiva democrática na educação brasileira. A referida lei, uma das grandes vitórias resultante das articulações do movimento negro com o Estado, teve, em sua construção, a ação direta de militantes do movimento negro contemporâneo (PEREIRA, 2017, p.23). O currículo é um espaço de poder, com o qual o grupo dominante busca reproduzir suas visões de mundo e difundir sua versão da história.

No que diz respeito à educação brasileira, acrescentar outros olhares é fundamental para desconstruir a visão eurocêntrica da história nacional, disseminada e arraigada nas escolas brasileiras à custa do apagamento da história dos negro e negras. Com a criação da Lei 10.639/03, o Estado propiciou à população negra uma das mais simbólicas ações de políticas afirmativas, que é o direito ao (re)conhecimento da própria história como item obrigatório na formação escolar básica.

Então, partindo dessa perspectiva, foi intencionalmente discutida a representação da mulher preta na literatura brasileira, uma vez que as mulheres, especialmente as pretas sentem em seus corpos e representações o julgo da sociedade patriarcal e racista<sup>5</sup>.

Entretanto, ainda que o machismo e o racismo sejam “quase naturalizados” no Brasil, e que as mulheres negras continuem sofrendo muito com o preconceito, avanços são

---

<sup>3</sup> No ano de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 sofreu alterações em seu texto, trazidas pela Lei nº 10.639/03, em seu Artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares brasileiros (BRASIL, 2003). Define também os conteúdos programáticos a serem ministrados “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. E ainda, o Artigo 79-B da referida lei, por sua vez, estabelece a inclusão, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

<sup>5</sup> Optamos pelas palavras negro e negra, uma vez que a população negra agrega tanto os indivíduos pretos quanto os pardos e ambos se encontram na mesma situação de vulnerabilidade social e racial. Para mais informações consultar <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129720>

registrados nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE<sup>6</sup>) de 2018, divulgados em 2019. A pesquisa revelou o aumento positivo na diferença de anos de estudo entre homens e mulheres. Por exemplo, a taxa de analfabetismo entre homens e mulheres na faixa etária de 15 anos ou mais, é de 7,4 e 6,6 respectivamente. No entanto, essa diferença positiva para as mulheres deixa de existir na faixa etária de 60 anos ou mais, quando a taxa de analfabetismo é de 18 para homens e 19,1 para mulheres.

A situação acima demonstra que as lutas coletivas e históricas da EJA como direito precisam se concretizar, pois a busca pelos direitos históricos e fundamentais à Educação, nem mesmo sob o otimismo dos anos 1980 e das conquistas dos anos 1990, se realizaram de fato. Nesta perspectiva, Arroyo (2006 p.30) chama à atenção:

Os jovens e adultos que hoje em sua maioria frequentam a EJA eram crianças 25 anos atrás, quando proclamávamos: educação direito de todo o cidadão. Entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios. Aí estão essas crianças com percursos escolares truncados de volta à mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Esses jovens e adultos são a expressão mais eloquente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos. Todo o movimento dos anos 80 não significou uma escola menos excludente, menos seletiva e menos reprovadora

Essa escola excludente ainda 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.

Sob essa perspectiva, vale ressaltarmos que na EJA 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 da maternidade são alguns 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.

---

<sup>6</sup>[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf)

Entretanto, quando analisamos racialmente os dados educacionais da população brasileira, o número médio de anos de estudos entre as pessoas com 25 anos ou mais de idade, percebemos a explícita desigualdade racial existente no sistema educacional brasileiro. A média de estudos da população brasileira é de 9,3, sendo que as mulheres possuem 9,5 enquanto os homens 9,0. A população branca atingiu 10,3 a média de anos de estudos, 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 negros alcançaram 8,1 e as mulheres negras atingiram 8,6 média de anos de estudos entre as pessoas com 25 anos ou mais de idade.

Com base nesses números, Passos (2009, p.101) insiste que:

As desigualdades raciais no Brasil têm impedido milhões de negros e negras a terem acesso aos direitos fundamentais. Essa afirmação, cada vez mais presente na mídia, em estudos, estatísticas e pautas governamentais, evidencia que o racismo traz consequências para a população negra em todas as esferas da vida social (trabalho, educação, saúde, moradia, expectativa de vida etc.).

Nesse sentido, nosso objetivo foi problematizar as relações raciais e de gênero na sociedade brasileira a partir da representação da mulher negra, uma vez que para Gomes (2011, p. 89), a reflexão sobre EJA e questão racial será profícua a partir do “[...] alargamento da concepção e da prática de EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitiva no contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais [...]”. Além disso, insere-se nesse processo perceber os alunos e as alunas da EJA como sujeitos socioculturais, compreender que as relações de gênero, raça, sexualidade e subjetividade são dimensões integrantes da EJA porque fazem parte da vida desses sujeitos, além de entender que as percepções de jovens e adultos negros ou não sobre seu pertencimento étnico-racial foram influenciadas por “[...] representações sobre o negro vividas e aprendidas na cultura, nos espaços familiares, na infância, na adolescência e nos processos educativos que se dão dentro e fora da escola” (GOMES, 2011, p. 89).

Segundo a lei 10639/2003, em seu parágrafo único, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

A partir da leitura da lei, percebemos que a literatura se torna uma ferramenta excepcional para uso e captação de percepções sobre o “retrato” da sociedade e pode ser utilizada para tratar questões presentes no cotidiano, como desigualdades sociais, raciais e de

gênero. Por meio dos textos literários é possível representar os diferentes papéis e denunciar de forma objetiva e subjetiva as mazelas sociais. Ressaltamos ainda, que a literatura se faz necessária para a formação crítica do indivíduo, levando o leitor a se perguntar os porquês de tais acontecimentos.

### **A interseccionalidade raça, gênero e classe em diálogo com a EJA**

O racismo é um problema estrutural e seu combate passa obrigatoriamente pela intervenção educativa. Daí a importância de refletirmos como o tema é tratado no sistema escolar, uma vez que acreditamos que este seja capaz de contribuir para a transformação do imaginário, valores, culturas e condutas. Segundo Arroyo (2007, p. 116 *apud* Oliveira e Ferreira, 2012, p. 76):

O sistema escolar tem características hierárquicas, seletivas e é “racializado”. Tal perfil vem sendo construído desde o século passado com o objetivo de integrar seletivamente a pobres e negros. Segundo Arroyo “nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares, às massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge”. Ou seja, é no contexto ditado pela ideologia da democracia racial que o sistema escolar público promoverá uma “inclusão excludente”, ou uma “integração seletiva”.

Concluimos, portanto, que o sistema educacional vigente traz consigo um vício de origem que é muito eficaz para os propósitos excludentes a que foi estruturado. Um bom exemplo dessa estrutura excludente e racista em nossos dias são as turmas especiais de repetentes e também as turmas de EJA, que revelam em sua cor a lógica preconceituosa de nossa educação. Paiva (2015, p.32) reforça a presença hegemônica da população negra na EJA ao caracterizar os sujeitos dessa modalidade de ensino:

Os dados não deixam escapar aspectos marcadamente intensos no público da EJA: são pretos e pardos, em maioria; são mais idosos os que ainda não sabem ler e escrever, e principalmente mulheres; são jovens os matriculados em anos finais do ensino fundamental que, em maioria, passaram pela escola e não a concluíram, com percursos de retenções de tal ordem que são, com frequência, “convidados” a experimentar os cursos noturnos de EJA.

Ratificando as características social, racial e de gênero, vale destacar a mudança nas análises que eram feitas sobre os sujeitos que ocupavam as salas da EJA. Quase sempre sob um viés homogêneo, tais estudos não consideravam a diversidade como um aspecto fundamental, como afirma Julião (2015, p. 160):

Durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características biopsicossociais bem distintas dos demais e definidas. Não se levava em consideração as suas particularidades, especificidades, tampouco a sua diversidade: faixa etária, gênero, etnia, credo religioso, ocupação profissional, orientação sexual, situação social, e se privados ou não de liberdade.

Arroyo (2001, *apud* GOMES 2011, p. 90), ressalta que pensar a realidade da EJA é pensar a realidade desses coletivos excluídos pela sociedade e pela educação.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua História muito mais tensa do que a História da Educação Básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos.

Segundo a autora, pensar a realidade da EJA hoje “é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros e negras, que vivem processos de exclusão social e racial” (GOMES, 2011, p. 90). As estratégias de combate ao racismo devem ter, portanto, lugar privilegiado na EJA, uma vez que o preconceito racial é entendido como um problema cultural e de mentalidade “[...] logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica [...]” (ARROYO, 2007 p. 113). Tal cenário nos leva a crer que a EJA pode ser um espaço educativo capaz de transformar essa realidade. De acordo com Gomes (2011, p.92 – 93):

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas de EJA carrega em si uma complexidade: ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens em todo país [...].

No entanto, de acordo com a autora, a forte presença da população negra nas salas de aula dessa modalidade não tem sido suficiente para a garantia da realização de um trabalho pedagógico acompanhado de uma discussão séria sobre a educação racial nesse espaço.

Na mesma perspectiva de Gomes (2011), Freire (1996, p. 36), ao fazer considerações sobre a docência, ressalta que ensinar exige a aceitação do novo e a rejeição firme de qualquer forma de preconceito “[...] a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Tratar as questões de raça e gênero na EJA, portanto, está de acordo com os princípios básicos de uma educação comprometida com o respeito à diversidade e que visa a conscientização dos sujeitos a vivenciarem o respeito.

É importante ressaltar que tratar da questão racial e de gênero na educação, especificamente na EJA, significa um avanço qualitativo e positivo também para os (as) brancos (as) e para os homens. Segundo Gomes (2011, p.95),

Esses sujeitos [...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos.

Assim, ao contrário do que pensam muitos 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 respeito à diversidade dos (as) estudantes negros (as) e não negros (as).

O fato de discutir/problematizar as relações étnico-raciais e de gênero no campo da EJA não significa excluir dessa discussão o fato dos estudantes da modalidade serem da classe trabalhadora ou filhos da classe trabalhadora, ou seja, da parcela mais subalternizada desta referida classe.

No entanto, precisamos nos indagar por que determinados grupos conseguem o “sucesso escolar” e outros não? Para responder essa pergunta é indispensável olhar para o passado Brasileiro. Dos cinco séculos de existência do Brasil, quase quatrocentos foram de período escravocrata (1500-1888), tivemos mais anos como escravizados do que como libertos. Ou seja, podemos afirmar que o fator raça/gênero terá papel importante na caminhada do educando, uma vez que sabemos que o Brasil foi o último país que aboliu a escravização, junto com os fatores citados anteriormente.

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “O tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares oposta, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados. Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. (BRASIL, 2000, p. 3)

Então, “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência” (ARROYO, 2011, p.29). Esses estudantes, jovens e adultos da classe popular, são parte de grupos sociais, raciais, étnicos e culturais marcados pela exclusão escolar.

Assim, para compreender esses fenômenos sociais que compõem o grupo dos estudantes da EJA, é preciso analisar essa referida modalidade sobrepondo esses fatores que marcam a EJA, pois “a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (CRENSHAW, 2002, p.15). Pocahy (2011, p.19) assim se refere ao conceito de interseccionalidade:

Apostamos na produtividade desse conceito por sua reconhecida capacidade em articular distintas formas de dominação e posições de desigualdade acionadas nos discursos regulatórios de gênero, raça/etnia, classe social, idade, entre outros marcadores sociais de identidade e diferença (SILVA, 2007), assumindo que se constitui enquanto uma ferramenta importante nas estratégias de problematização dos processos de subjetivação na Educação.

Com a proposta da articulação de categorias de análises relacionadas às formas de opressão, levamos em conta que “precisamos reconfigurar nossas práticas que contribuam para a invisibilidade interseccional. Isso inclui a integração dos diversos movimentos sociais [...]” (CRENSHAW, 2002, p. 15), ou seja, “vamos até as pessoas e vemos como esses fatores se combinam e determinam suas condições de vida”, pois “a interseccionalidade oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas” (IDEM, p.16). Crenshaw (2002, p. 177) afirma:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas [...], a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Não é mais possível que a situação dos estudantes da EJA seja encarada de forma descontextualizada da situação social, racial e de gênero na qual eles estão inseridos. Portanto, a questão fundamental é reconhecer que as experiências do campo racial e de gênero não podem ser enquadradas separadamente da experiência dos sujeitos que vivem essencialmente da venda de sua força de trabalho.

As situações precisam ser ampliadas conjuntamente para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que os sujeitos da EJA enfrentam, visto que eles são hegemonicamente trabalhadores, e, em sua maioria, negros, sendo as mulheres a base dessa pirâmide.

Nas palavras de Crenshaw (2004, p. 15) “precisamos reconfigurar nossas práticas que contribuem para a invisibilidade interseccional. Isso inclui a integração dos diversos movimentos [...]”, pois o que ocorre em última instância é o peso combinado das estruturas de classe, de raça e gênero sobre esses sujeitos que estão inseridos precariamente no sistema escolar desde quando eram crianças e, agora, ao retornarem aos bancos da escola como adultos, se deparam com uma escola que muitas vezes desconsidera suas experiências.

A interseccionalidade é permeada de vida, de experiência, de subjetividade e objetividade. Parte do real, do concreto, dos fatores que atingem direta e indiretamente a subsistência e a existência da vida humana. Logo, é a partir do contexto da vida das pessoas que “a interseccionalidade oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas” (IDEM, 2004, p. 16), assim impede a marginalidade de algum dos fatores que geram a discriminação ou a desigualdade.

Vale destacar que a não efetivação da interseccionalidade gera a superinclusão, ou seja, quando a Educação de Jovens e Adultos é analisada somente pelo viés da classe, a questão racial é absorvida sem que seja contestada, sem qualquer tentativa de reconhecer o papel da referida questão, assim como sua influência sobre a vida desses sujeitos e em sua trajetória escolar. Isso gera o enfraquecimento das políticas públicas, uma vez que, “os esforços no sentido de remediar a condição ou abuso em questão tendem a ser tão anêmicos quanto é a compreensão na qual se apoia a intervenção” (CRENSHAW, 2002, p. 175).

A referida autora nos alerta para a superinclusão, destacando a existência da subinclusão, ou seja, quando um problema intrínseco acontece, influencia, mas isso não é compreendido e/ou analisado como algo endêmico àquele grupo específico, pois não é reconhecido por quem analisa ou pelo grupo dominante.

Assim, ainda que o perfil dos estudantes da EJA seja hegemonicamente constituído de trabalhadores, inúmeras questões são desprezadas por não fazerem parte da pauta da luta contra a desigualdade econômica. Sendo assim, o racismo, o gênero, o regionalismo linguístico, a juvenilização ficam de fora das análises e das práticas.

Ainda segundo Crenshaw, “a discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo” (2002, p. 176), de forma a colocar os sujeitos em uma posição onde acabam sendo afetados por outros sistemas de subordinação. Isso se dá, “por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural) é, muitas vezes, invisível” (IDEM).

Na década de 1970 do século XX, as feministas negras estadunidenses já denunciavam o apagamento e o silenciamento a que eram circunscritas as mulheres negras dentro do movimento feminista e do movimento negro. Nas décadas de 1980 e 1990 essas críticas se tornaram ainda mais contundentes com a atuação de diversas intelectuais negras. Entre elas se destacaram as pensadoras norte-americanas bell hooks<sup>7</sup>, Ângela Davis, Patrícia Hill Collins e Kimberle Crenshaw. No Brasil, destacaram-se Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, entre outras.

Para essas intelectuais, a visibilidade das demandas da mulher negra ocorreria no movimento feminista a partir do reconhecimento de outros fatores de opressão, como raça e classe vivenciadas por elas, além do gênero. A respeito disso, hooks, (2015, p. 207) sustenta que: “[...] em termos gerais, as feministas privilegiadas têm sido incapazes de falar, com e pelos diversos grupos de mulheres, porque não compreenderam plenamente a inter-relação entre opressão de sexo, raça e classe ou se recusam a levar a sério essa inter-relação”.

A recusa ou incompreensão aludida pela autora decorre do lugar de fala privilegiado daquelas mulheres brancas que sofriam opressão de gênero, por meio do domínio patriarcal que incidia sobre elas. Porém desconheciam, por exemplo, as opressões de raça, classe e os seus diversos efeitos vivenciados pelas mulheres negras. O entrelaçamento de todas essas opressões produzia o que Kimberle Crenshaw denominou de interseccionalidade, ou seja, a combinação de fatores que atravessam a vida de mulheres e contribuem para a subordinação que historicamente vivenciam na sociedade (CRENSHAW, 2002, p.174).

Esse conceito passou a ser utilizado para dar conta do cruzamento das diversas opressões que delimitavam a vida das mulheres negras, provocando discriminações que não podem ser analisadas isoladamente como sendo de gênero ou de raça. É necessário analisá-las conjuntamente para compreender de que forma a discriminação interseccional opera na vida dessas mulheres. O desafio é incorporar a questão de gênero à questão racial e a questão racial a de gênero.

---

<sup>7</sup> Pseudônimo da intelectual Gloria Jean Watkins. Ela preferiu utilizar um pseudônimo em seus escritos acadêmicos para que a pessoa não se sobrepusesse a sua obra.

Isso significa que precisamos compreender que homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao seu gênero (CRENSHAW, 2004, p. 9). Dessa forma, é possível depreender que o desafio da interseccionalidade diz respeito ao entendimento de que as mulheres negras necessitam de proteção contra fatores que não são vivenciados pelas mulheres brancas, como o preconceito racial que não são vivenciados pelos homens negros como discriminação de gênero.

No entanto, esses fatores as afetam e provocam sobreposição de discriminações em sua vida. Assim, se uma pessoa estiver no meio de uma intersecção, ela sofrerá “colisões” que afetarão sua vida. Dentre as colisões mais significativas estão aquelas direcionadas contra as mulheres dos grupos racialmente discriminados. Isso ocorre porque “o peso combinado das estruturas de raça e das estruturas de gênero marginalizam as mulheres que estão na base “dessa estrutura” (IBIDEM, p.12).

Ao articular gênero e raça nas lutas empreendidas pelos diversos direitos, as militantes negras abriram espaço para consolidação da pertença identitária do grande contingente feminino que, fora dos padrões fenotípicos e raciais considerados aceitáveis para a sociedade brasileira racista, não eram incluídas em suas agendas.

Nesse sentido, a escola pode contribuir de forma efetiva na elaboração de práticas que favoreçam a autonomia e fortaleçam a identidade das mulheres negras provocando um reforço positivo na sua autoestima. Para isso, o desenvolvimento de ações que discutam as relações raciais é urgente e fundamental para tal fim.

### **Considerações finais**

Observando a reação de estudantes jovens e adultos da Escola Estadual Padre Moretti sobre “A escrava Isaura”, clássico literário escrito por Bernardo Guimarães, percebemos o desafio que a sociedade em geral e a escola, em particular, têm ao enfrentar no que diz respeito ao racismo, machismo e desigualdades sociais.

Entretanto, nosso trabalho demonstra o caminho percorrido e as conquistas alcançadas por militantes e pesquisadores em várias frentes de luta como os movimentos sociais, a universidade e a escola. Nesse processo foram produzidas ferramentas fundamentais para o enfrentamento das várias formas de opressão, discriminação e todas as formas de preconceito, como a lei 10.639/2003 e a perspectiva interseccional de abordar dinâmicas sociais que eram vistas apenas separadamente.

Por fim, destacamos que a escola, através da literatura, pode oferecer contribuições de inestimável valor, pois a medida que traz para a centralidade do ensino epistemologias e práticas que respeitem a diversidade étnica e de gênero presentes na sala de aula, contribui de modo efetivo para a formação de saberes significativos e que se alinham aos princípios da educação de jovens e adultos, cuja finalidade é pôr em prática um ensino libertador.

## Referências

- ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: In: Nilma Lino Gomes. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-130.
- ARROYO, M. G. Miguel Gonzales. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer no 1, de 7 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000[a].
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n° 11/200 e resolução CNE/CEB n° 1/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n° 10.639, janeiro de 2003.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.171-188, jan. 2002. FapUNIFESP (SciELO).
- CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. p. 07-16.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.
- GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: GOMES, N. L.; SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 87-104.
- HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s.l.], n. 16, p.193-210, abr. 2015. Fap UNIFESP (SciELO).
- JULIÃO, E. F. A diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. In: MEDEIROS, C. C. de; GASPARELLO, A. BARBOSA, J. L. (Org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas**. Niterói, RJ: UFF/Cead, 2015. p. 157-170.
- LIMA, M. E. **Relações étnico-raciais na eja: geração, classe e raça na educação escolar brasileira**. Sinergia, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 65-72, jan./jun. 2017 Acesso em 26 out 2020

file:///C:/Users/tdsilva/Downloads/307-Texto%20do%20artigo-4536-1-10-20190115%20(1).pdf

PEREIRA, A. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 23, p.13-30, 27 abr. 2017.

PAIVA, J. Direito à educação para quem? In: MEDEIROS, C. C. de, GASPARELLO, A. BARBOSA, J. L. (Org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas**. Niterói, RJ: UFF/Cead, 2015. p. 17-44.

PASSOS, J. C. A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. In: AGUIAR, A. S.; OLIVEIRA, I; AZEVEDO, J.M; ALVARENGA, M. S; SILVA; P. B. G. OLIVEIRA, R; (Org.). **Educação e diversidade**. 1ed. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009, v. 2, p. 101-123.

SILVA, Márcia Alves da; PINHEIRO, Renata Kabke . **A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA**. Revista da FAEEBA, v. 28, p. 43-58, 2019.

Acesso em 26 out 2020file:///C:/Users/tdsilva/Downloads/6180-Texto%20do%20artigo-16562-1-10-20190430.pdf

POCAHY, F. A. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura** (Canoas), n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2011.