

Mulheres negras periféricas da EJA: demarcadores interseccionais de violação de direitos humanos

Maria Naira de Carvalhoⁱ

Maria do Socorro Borges da Silvaⁱⁱ

Resumo

Este artigo analisa os demarcadores interseccionais de mulheres negras estudantes na Educação de Jovens e Adultos, percebendo indicadores étnico-raciais, de gênero e de classe que configuram violação aos direitos humanos. Trata-se de um recorte bibliográfico e documental do processo de pesquisa de mestrado em Educação. As principais referências são autores que pesquisam Educação de Jovens e Adultos (Arroyo, 2017), Interseccionalidade, (Collins; Bilge, 2021; Gonzalez, 2020), mulheres negras (Vaz; Ramos, 2021; Carneiro, 2023), educar em direitos humanos (Candau; Sacavino, 2013; Silva, 2022). O estudo revelou que mulheres negras estudantes da EJA, em maioria, ainda vivem em situação de vulnerabilidade e têm seus direitos violados duplamente, considerando que essa modalidade ocupa um lugar periférico na escola, re/produzindo linhas de exclusão institucional.

Palavras-chave: mulheres negras; EJA; educação; direitos humanos; interseccionalidade.

Black women in EJA: intersectional markers of human rights violation

Abstract

This article analyzes the intersectional markers of black women who are students in Youth and Adult Education (EJA), perceiving ethnic-racial, gender and class indicators that configure violation of human rights. This is a bibliographic and documentary section of the research process for a master's degree in Education. The main references are authors who research Youth and Adult Education (Arroyo, 2017), Intersectionality (Collins; Bilge 2020; Gonzalez, 2020), black women (Vaz; Ramos, 2021; Carneiro, 2023), educating in human rights (Candau; Sacavino, 2013; Silva, 2022). The study revealed that most black female EJA students are in a vulnerable situation, with their rights being doubly violated, considering that this modality occupies a peripheral place in the school, reproducing institutional exclusion.

Keywords: black women; EJA; education; humans rights; intersectionality.

i Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí, graduada em Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Piauí e Professora efetiva da Educação Básica da rede estadual do Maranhão. E-mail: naira.carvalho2012@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5876-0948>.

ii Doutora e mestra em Educação, especialista em História Política Contemporânea e licenciada em História. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - (PPGED) e do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE/CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: msocorrobs@ufpi.edu.br - ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1502-1341>.

*Mujeres negras periféricas de la EJA:
demarcadores interseccionales de violación de derechos humanos*

Resumen

Este artículo analiza los demarcadores interseccionales de las mujeres negras estudiantes en la Educación de Jóvenes y Adultos, percibiendo indicadores étnico-raciales, de género y de clase que configuran violación de derechos humanos. Se trata de un recorte bibliográfico y documental en el proceso de investigación en el máster en Educación. Las principales referencias son autores que investigan Educación de Jóvenes y Adultos, (Arroyo, 2017), Interseccionalidad (Collins; Bilge, 2021; Gonzalez, 2020), mujeres negras (Vaz; Ramos, 2021; Carneiro, 2023) educar en derechos humanos (Candau; Sacavino, 2013; Silva, 2022). El estudio reveló que las mujeres negras estudiantes de la EJA, en su mayoría, aún viven en situaciones de vulnerabilidad y ven sus derechos violados doblemente, considerando que esta modalidad ocupa un lugar periférico en la escuela, re/produciendo líneas de exclusión institucional.

Palabras clave: *mujeres negras; EJA; educación; derechos humanos; interseccionalidad.*

1 INTRODUÇÃO

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela (Evaristo, 2008).

Este texto é resultado de um recorte bibliográfico dos estudos feitos no componente curricular *Educação e Diversidades Culturais*, produzido durante o processo de construção das categorias de análise da pesquisa de Mestrado intitulada *Mulheres Negras da Educação de Jovens e Adultos e o Educar em Direitos Humanos*, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFPI) conforme o Parecer de número 5.968.367/2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

O processo de afetação em relação a esta pesquisa ocorre a partir do entendimento de que a modalidade de política educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) cumpre a finalidade de incluir demandas sociais, na medida em que atende a um grupo que se encontra em situação de vulnerabilidade social e que, por conta disso, é excluída do processo escolar.

Entretanto, as formas ditas de inclusão são excludentes na medida em que suas condições de ensino não garantem qualidade educativa e contribuem para a inferiorização dessa demanda no interior da própria escola, de modo que as políticas de inclusão do sistema criam outras formas de exclusão, pois não garantem a equidade dessa modalidade como sujeito de direito na vida escolar, muito menos das mulheres que a compõem, reafirmando a tese de Veiga-Neto (2001), que defende que essas políticas incluem para excluir.

Percebe-se ainda que, dentro desse grupo de EJA, há mulheres que são, em sua maioria, negras da classe social empobrecida, aqui configurada pela categoria *periférica*, excluídas das condições básicas de vida, dada a realidade de pertencerem à classe social desprovida de bens materiais, o que repercute na garantia de outros direitos básicos como a Educação. A EJA, embora muitas vezes ocupando o mesmo espaço da modalidade regular de ensino, traz uma divisão, como apontam Santos e Meneses (2010), uma linha abissal que separa as estudantes consideradas regulares e as estudantes da EJA. De um lado, estão aquelas que são mais assistidas, que recebem mais recursos. Do outro lado, estão as que, por algum motivo, foram empurradas para uma espécie de fronteira, de margem periférica que segrega a EJA das demais modalidades.

Geralmente, o abandono ou o atraso das estudantes da EJA são justificados pela necessidade de trabalhar, por gravidez na adolescência ou desestruturação familiar, problemas típicos dessa modalidade. Essa realidade, no caso das mulheres negras, tem demarcadores mais profundos e estruturantes das violações de direitos humanos, o que não abstém o Estado de sua responsabilidade de implementar políticas ditas de inclusão, mas que, no interior da escola, constituem feições necropolíticas de Estado e de Educação. Trata-se de um cálculo de vida que opera sobre quem pode estudar, aqui entendido como o fazer viver e a negação do direito de estudar em condições indignas, como um fazer morrer, a partir do uso de dispositivos de raça, de gênero e classe, como afirma Mbembe (2018).

Nessa mesma linha de pensamento, Carneiro (2023, p. 66) refere que essa forma de biopoder opera por meio do “racismo como legitimador do direito de matar que será exercido pelo Estado por ação ou omissão, de forma direta ou indireta”. Assim, quando se trata da EJA e, dentro dessa modalidade, do substrato dado às mulheres negras, mesmo

que sendo uma política de reparação do abandono do Estado a esses corpos, permanece uma condição de subalternidade, já que no Brasil:

Os estudos sobre as desigualdades raciais identificam a justaposição, e/ou articulação, de condições adversas de vida com sexismo e racismo como os condicionantes do quadro de desigualdades raciais que se manifestam em diferentes dimensões da realidade social, e em especial no campo da saúde da população negra (Carneiro, 2023, p. 66).

Essa compreensão converge com pesquisas sobre a EJA, que entendem que essa política educacional teve avanços na legislação. Entretanto, isso não implica na efetivação do direito à educação da EJA, pois “os demarcadores legais e assegurativos do acesso à EJA, não necessariamente representam a inclusão e a permanência com qualidade e justiça social para seus educandos” (Carvalho *et al.*, 2022, p. 19), mas mantêm um viés neoliberal, compensatório e precarizado dessa política. Há um alinhamento dessa forma biopolítica (Foucault, 2014) de autores que analisam a EJA e percebem as estratégias de silenciamento e invisibilidade:

Ao apagarem-se as marcas da modalidade abre-se um campo de legitimidade para o abandono, por meio da diminuição do apoio institucional à produção de diferença curricular, investindo, por sua vez, no apagamento político da produção histórica de currículos locais, contingentes, gerados pelos seus sujeitos educadores e educandos, articulados a formas de saber múltiplas, não hierárquicas (ou mesmo baseadas em hierarquias outras, situadas em referências culturais próprias), gerados na recontextualização permanente das interpelações de um currículo e de identidades nacionais. Processos estes que a noção de modalidade como operador político vinha ancorando, pelo menos desde a produção da norma 9394/96 e da própria Constituição Federal de 1988, inclusive, pela sustentação financeira, política e técnica viabilizadas pela estrutura governamental do MEC no exercício de sua função executiva (Cavalcante, 2019, p. 17).

É relevante perceber que, quando essas mulheres negras retornam ao ambiente escolar, muitas vezes como forma de resistência, sem perceberem, ocupam esse território onde são invisibilizadas, reforçando as linhas de exclusão e a função reprodutora da desigualdade social da escola, como afirmam Bourdieu e Champagne (2001). Tal análise conversa com os estudos de Silva (2020), que permitem fazer uma leitura dessas estudantes como uma espécie de *homo sacer*, que, mesmo estando dentro da escola, pois lhes são dadas as garantias de direito, não podem ser punidas, tampouco podem ser

tocadas, no sentido de que carregam o estigma do incapaz, do inferior. Assim, essa modalidade de ensino funciona como forma de cumprir a lei, mas deixa as estudantes em situação de marginalidade no interior da escola.

A posição analítica deste artigo prioriza a abordagem interseccional, pois a leitura de Collins e Bilge (2021) leva a compreender a interseccionalidade como uma ferramenta analítica para lidar com os problemas sociais. Nessa perspectiva de análise, faz-se necessário considerar as diversidades e compreender as categorias de gênero, raça e classe como influenciadoras das relações de poder. Conseqüentemente, os espaços ocupados de saber-poder, como a escola, e, mais especificamente, a EJA, traduzem um lugar de diversidades e, paradoxalmente, de exclusões.

Esses demarcadores corroboram para a visão das mulheres da EJA como um território interseccional, plural e de fronteira. Nesse sentido, trata-se de um espaço fértil de emancipação dessas mulheres, que retornam ao ambiente escolar, retomam o seu direito à educação formal, mas chegam com os seus saberes diversos, adquiridos arduamente por meio de suas funções de mães, de donas de casa e cuidadoras da família, sendo a EJA também um território de:

agenciamentos de intensidades de sonhos, perspectivas, trajetórias, um interstício, uma fenda de novas possibilidades, apesar da realidade que caracteriza o universo, sempre tão mitigado, estereotipado, desvalorizado em sua potência, como é a Educação de Jovens e Adultos (Carvalho; Silva, 2024, p. 3).

O processo de leitura e análise leva a entender que a perspectiva interseccional permite analisar a heterogeneidade dentro dessas relações de poder e até mesmo dessas categorias e faz perceber que o fator gênero coloca as mulheres em posições sociais diferenciadas, implicando suas responsabilidades do cuidado doméstico e familiar, fazendo com que priorizem os outros em detrimento de si, situação agravada quando pertencente a uma classe social pobre. Quando essa mulher é negra, acrescenta-se outra linha abissal que dificulta a sua ascensão, seja profissional, seja educacional, e faz com que muitas delas tenham uma trajetória escolar irregular e marcada por desafios e interrupções. Nesse conflito, elas retomam os estudos, após a maioria dos filhos, também como forma de superação de seus problemas advindos de uma rotina tensa, de múltiplas responsabilidades e pouco reconhecimento (Carvalho; Silva, 2024).

Para o alcance do objetivo estabelecido, que é analisar os demarcadores interseccionais das mulheres negras estudantes na Educação de Jovens e Adultos, percebendo indicadores étnico-raciais, de gênero e de classe que configuram violação a direitos humanos, este trabalho vale-se de estudos bibliográficos e documentais. A pesquisa documental foi realizada a partir da análise de dados de documentos oficiais, como o anuário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos quais se procurou situar as necessidades e os desafios desse público da Educação Básica: jovens, negras, periféricas/empobrecidas e estudantes da EJA. Procurou-se, também, reconhecer a EJA como uma oportunidade para restabelecer o direito à educação e, conseqüentemente, alcançar outros direitos fundamentais, como melhor oportunidade no mundo de trabalho. Os dados foram analisados, tentando identificar como se dá essa violação de direitos humanos, se é possível amenizar esse prejuízo e até que ponto a educação tem conseguido êxito na inclusão, utilizando alguns demarcadores interseccionais, como classe, gênero e raça e o suporte teórico que problematize esse campo da política normativa.

A revisitação bibliográfica de literatura teve como propósito levantar e discutir na matriz curricular *Educação e Diversidade* os fundamentos de construção das categorias de análise da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Nesse sentido, a revisão de bibliografia possibilitou destacar a temática estudada e identificar a influência dos demarcadores interseccionais na modalidade de ensino da EJA.

A primeira atividade desta etapa foi separar alguns textos do já referido componente curricular, complementando com outros estudos de autores que também se relacionam com o tema, visando dar consistência à abordagem epistemológica da pesquisa, por meio de consultas em *sites*, periódicos qualificados e repositórios de dissertações e teses que abordassem a questão da EJA no viés proposto. Esse momento já apresentou as primeiras dificuldades, devido à escassez de pesquisas que confirmassem a perspectiva deste estudo, sobretudo no que concerne à percepção da EJA como política de inclusão excludente. Daí, foram importantes aportes teóricos e epistemológicos os trabalhos de Foucault (2014), Mbembe (2018), Carneiro (2023) e de outros que permitissem olhar essa

modalidade como biopolítica e/ou necropolítica, de modo a alcançar o cumprimento de sua finalidade, que é garantir a vida como fundamento dos direitos humanos e garantir a essas mulheres negras o direito à educação, na sua dimensão interseccional, e o entendimento da condição de indivisibilidade, interdependência e integralidade dos seus direitos humanos (Escrivão Filho; Sousa Júnior, 2016). Isso exige pensar e analisar a política de inclusão da modalidade EJA, com intenção de dar visibilidade aos corpos negros das mulheres da EJA na relação com os demais direitos básicos a elas negados, como emprego, saúde, moradia, entre outros.

A partir daí, procedeu-se o fichamento, procurando conceituações e debates sobre a temática estudada. Na segunda etapa, buscaram-se incidências e relevâncias dentro dos textos sobre as referidas categorias, analisando-as na perspectiva da interseccionalidade. A investigação deu-se no sentido de saber o que lecionam os documentos oficiais sobre os direitos fundamentais, com ênfase no direito à educação. Também, analisou-se o que apontam as pesquisas, principalmente as realizadas pelo IBGE, para saber como tudo isso repercute na realidade das mulheres negras periféricas da EJA.

Para dar consistência à exposição do tema abordado, desenvolvemos as seguintes seções: “Análise das interseccionalidades: mulheres negras da EJA e violações de direitos humanos”, que trata de compreender as categorias de análise à luz de leituras bibliográficas e de documentos que trazem diagnósticos da realidade de mulheres negras no Brasil, a situação da EJA e a influência dos demarcadores interseccionais no acesso aos direitos fundamentais; “Resultados e discussão”; e “Considerações finais”. As duas últimas apresentam dados que confirmam e abrem novas discussões acerca da temática desenvolvida na pesquisa, que não se esgota, mas que busca ampliar o debate.

2 ANÁLISE DAS INTERSECCIONALIDADES: MULHERES NEGRAS DA EJA E VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

Ao considerarmos os aspectos de classe, gênero e raça das mulheres da EJA, podemos partir da análise interseccional, ao compreendermos que

O conceito de interseccionalidade seria fundamental para se pensar sobre as educandas da EJA, pois falamos de mulheres, negras, pobres, com

pouca escolarização, esses se tornam fatores que incidem nos espaços profissionais ocupados por elas, como é o caso das empregadas domésticas (Bastos; Eiterer, 2021, p. 445).

As políticas públicas educacionais não são pensadas para as mulheres negras, que, geralmente, estão na zona de exclusão, seja pelo empobrecimento e pouca escolarização, seja por elas continuarem com menos acesso aos direitos básicos fundamentais. Fazendo deslocamentos teóricos da compreensão de Silva, Adad e Silva (2020), que analisam jovens da periferia, é possível perceber que essas mulheres estejam duplamente dentro do sistema, por estarem no interior da escola e da sociedade reproduzindo suas formas de exclusão, e, ao mesmo tempo, fora dele, por estarem marginalizadas, tanto pela condição de estudantes da EJA, quanto pela condição de periféricas, no que se refere ao alcance político do que seja o campo da educação como espaço público, lugar-comum a todos.

As marcas da exclusão das mulheres negras estão expostas em vários aspectos, como as condições de sobrevivência, moradia, saúde e as vagas que ocupam no mercado de trabalho. Gonzalez (2020) bem retrata a mulher negra no Brasil como aquela que começa a trabalhar desde a infância, em casa de família; assume multitarefas; é a responsável pelos cuidados da casa e dos filhos. Ademais, como aponta Boakari (2015), essa mulher precisa o tempo todo comprovar as suas competências, capacidades e outras qualidades. É como se vivesse sempre sob suspeita, e os seus saberes são colocados em dúvida. As marcas de exclusão dessas mulheres deixam grandes prejuízos, sendo urgente melhorar esses índices educacionais, que se refletem no econômico e em todos os âmbitos.

Vários fatores acabam atrapalhando o avanço dessa mulher ao acesso de condições mais dignas de trabalho, saúde, moradia e educação. Refletindo sobre os escritos de Evaristo (2016), em sua obra “Olhos D’água”, a autora apresenta realidades de personagens faveladas; mães que precisam trabalhar e deixam a casa aos cuidados dos filhos, os mais velhos cuidando dos mais novos; meninas e meninos sem nenhuma educação sexual, descobrindo a sexualidade e gerando gravidez precoce; crianças assassinadas em operações nas favelas; inocências sendo ceifadas pelo tráfico; além de alcoolismo e do estupro. São pessoas que, em geral, vivem em situação de vulnerabilidade social e sem acesso às condições mínimas de sobrevivência.

Toda essa realidade se reflete nos índices educacionais e representa um ciclo: as condições sociais interferem na escolaridade dessas mulheres, que, por sua vez, influenciam nas condições básicas para ter uma vida mais digna. Dados do IBGE mostram essas disparidades. Em 2019, enquanto a taxa de alfabetização de mulheres brancas era de 96,4%, a das mulheres pretas e pardas era de 91,5% (IBGE, 2019).

No que se refere ao público da EJA, 76,2% das matrículas no Ensino Fundamental eram de pessoas pretas ou pardas. As matrículas do Ensino Médio da mesma modalidade contavam com 69,4% de estudantes pretos ou pardos (IBGE, 2019). Esses dados evidenciam o dispositivo racial usado pela biopolítica e/ou táticas necropolíticas, já mencionadas nesta produção. Um dos efeitos desse processo é a grande dificuldade de inclusão desse público no Ensino Superior, ou mesmo, no Ensino Médio. Assim, percebe-se uma linha de exclusão que se desenha desde a Educação Básica e permanece até a Educação Superior, lugar praticamente inacessível aos estudantes da EJA. Também lá, no Ensino Superior, as mulheres pretas, quando entram pela política de cotas raciais, mesmo sob o dispositivo da lei, são em menor quantidade, de modo que, assim como a EJA é uma política dita inclusiva para os que tiveram dificuldades na idade certa de concluir os estudos, cumprindo uma perspectiva de reparação do tempo perdido, a política de cotas na universidade também inclui de forma excludente, garantindo-lhes o direito mínimo no conjunto histórico de dívidas trazidas pela escravidão à população negra no Brasil. É relevante destacar que, nas políticas da EJA e de cotas raciais, não é a condição de raça a determinante para que o Estado opere em reparar o dano causado, mas é a condição de classe, o que significa uma perspectiva ainda da branquitude governando, conforme mostram os estudos de Vaz (2022). Essa análise pode ser ampliada para a questão de gênero, o que expressa que tais políticas não são desenvolvidas e implementadas ou sequer pensadas em uma perspectiva interseccional.

De acordo com Bastos e Eiterer (2021, p. 451), as mulheres da EJA “[...] são mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. A cada realidade corresponde um tipo de aluna e não poderia ser de outra forma”. Se essas mulheres, que já foram excluídas do sistema educacional, retornam mais uma vez em busca de instrução, têm que ser consideradas as suas características diversas, que além da condição do gênero, também são as de cor (em sua maioria negras ou pardas) e a condição periférica

de classe social em condição de vulnerabilidade. Dados do relatório da Rede de Observatórios da Segurança, *Pele alvo: a bala não erra o negro* (2023), revelam que a proporção de população negra no Piauí, onde foi desenvolvida a pesquisa, é de 79,25%, o que significa que as mulheres negras da EJA estão entre esses números, mesmo que de forma invisibilizada nos dados. São elas também as vítimas do feminicídio ou da violência doméstica, que caracteriza o Piauí como um dos estados mais violentos no país. O atlas da violência (2023) revela que o homicídio de mulheres é de 24.217 com idade entre 15 a 29 ano, e entre elas a morte de mulheres negras cresceu 67,4% com um total de 2.601 desde 2021 até 2023.

Os escritos de Arroyo (2017) lembram que manter pobres, negros, mulheres como trabalhadoras nos limites do sobreviver e em trabalhos provisórios tem sido uma pedagogia eficaz das elites para manter essa população na opressão, como subcidadãos, como sub-humanos. Então, essa mulher tende a evadir ou, em caso mais extremo, nem acessar a sala de aula, só retornando ou tendo acesso pela primeira vez à educação formal após a criação dos filhos. O autor mostra que os estudantes que frequentam as escolas públicas e os jovens adultos da EJA carregam suas diversidades culturais de classe, de raça e geográficas. Vivem marginalizados, mas são resistentes.

Daí a necessidade de um ensino que valorize essa diversidade, voltado para os direitos humanos dessas pessoas, que seja um processo de construção coletiva, baseado no conhecimento, nos valores e nas atitudes que favoreçam a participação e respeito a todas as pessoas e aos direitos humanos. Como afirma Cavalcante (2019), a EJA é o território escolar das populações mais pobres, das mulheres negras e de periferia, dos trabalhadores não empregados, da população LGBTQI+, dos idosos, dos jovens em experiências turbulentas com a escolarização, das populações carcerárias e de pessoas adultas com deficiência. Nesses termos, a diversidade é um princípio inerente à política da EJA.

Para Lira e Barbosa (2021, p. 2), “A EJA se constitui como um direito à educação ao longo da vida e na possibilidade de indivíduos excluídos do sistema educacional regular retornarem ao espaço escolar, resultando em uma modalidade marcada pela diversidade”. Silva (2022) nos desafia a pensar modos de educar em direitos humanos,

refletindo sobre a educação a partir da atualidade e acolhendo as diversidades, de modo a ajudar na permanência dessas mulheres no ambiente escolar. No dizer de Candau e Sacavino (2013, p.65), “trata-se de criar ambientes em que os direitos humanos impregnem todas as relações e componentes educativos”.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos prevê que essa perspectiva educativa “[...] tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações” (Brasil, 2007, p. 26), o que, nesse contexto discutido, prioriza a educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao público da EJA, especificamente às mulheres negras, estudantes dessa modalidade.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino pertencente à Educação Básica, mas com características diferenciadas dadas as condições de seu público, tão marcado pela violação de direitos. São injustiças que poderiam ser amenizadas se a EJA conseguisse emergir da periferia educacional e ocupar um espaço inclusivo e participativo dentro da educação e da sociedade, com mais investimentos, planejamentos, ações e um currículo específico e diversificado, que atendesse aos problemas cotidianos e locais de cada território escolar, oferecendo uma educação plural e permeada pela cultura que respeita os direitos humanos, que quebra a raiz do machismo, do patriarcado, do racismo, bases estruturantes da violência de gênero, raça e classe neste país. Trata-se de proporcionar formação ampla de ensino e aprendizagem e formação dos sujeitos já excluídos e que têm na EJA a sua única chance de escolarização.

Segundo o Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000, há três funções atribuídas à EJA: a função qualificadora, que é o próprio sentido da EJA e busca propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida; a função equalizadora, que dá cobertura a trabalhadores e outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados, permitindo a reentrada no sistema educacional dos que, por algum motivo, tiveram seus estudos interrompidos; e a função reparadora, que não é apenas a restauração do direito negado de acesso a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (Brasil, 2000).

Ao falar desse grupo inserido no Sistema de Ensino, estamos tratando de desigualdades educacionais e sociais, que, se não existissem, certamente se prescindiria dessa modalidade de ensino. Porém, diante da realidade brasileira, do grande número de analfabetos, do alto índice de jovens, adultos e idosos privados do direito constitucional de acesso à educação e da falta de oportunidade de, no mínimo, concluir o Ensino Básico na idade certa, essa modalidade é indispensável, e, apesar de representar a parte da educação mais marginalizada, ainda é uma ponte que ajuda na travessia para uma vida mais digna. Sobre a importância dessa modalidade de ensino, Castro e Evangelista da Cruz (2023, p. 3) explicam que:

Compreende-se que a necessidade desse tipo de oferta é resultado de um processo histórico de negação do direito ao acesso e permanência na escola – sobretudo da classe trabalhadora – a partir de procedimentos sistemáticos de exclusão que resultam em altos índices de analfabetismo. Esse fenômeno é fruto da estrutura social e do contexto socioeconômico, os quais levam a uma educação excludente e elitizada.

Esse pensamento corrobora com as discussões realizadas ao longo do texto, que constata a importância da EJA. Trazendo para a realidade das mulheres negras, a estrutura social contribui para que elas sejam excluídas do direito à educação, ao se sentirem responsáveis por cuidar da família e resolver os seus problemas. Além disso, estão inseridas em contextos socioeconômicos que as obrigam a trabalhar desde cedo.

Diante desse cenário de violações de direitos, importa destacar o enorme prejuízo que as mulheres negras sofrem ao longo de suas trajetórias de vida e educacional. Isso nos permitiu fazer reflexões sobre a relevância de buscarmos alcançar educação transformadora, emancipadora, que transgride fronteiras, considere a realidade de cada estudante e os veja como seres integrais. Trata-se, portanto, de uma educação como prática de liberdade (hooks, 2013), fortalecedora dos valores humanos, à luz da Educação em Direitos Humanos, orientada pelo Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU): “A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos” (Unesco, 2006, p. 1). Entendemos, assim, a importância da educação de

qualidade em todos os âmbitos, permeada por uma cultura que valorize o direito e a dignidade de todas as pessoas.

Nessa mesma perspectiva, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007) estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação. Trata-se de um documento que se apoia em outros documentos internacionais e nacionais, por exemplo, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição Brasileira (Brasil, 1988). Esse plano compreende a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando a apreensão de conhecimentos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos da realidade. Busca, ainda, a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais condizentes com a cultura dos direitos humanos e visa à formação de um cidadão consciente. Esse documento entende que a educação é um meio de promoção dos direitos humanos e constitui um direito indispensável para o acesso a outros direitos.

Desenvolver a educação de qualidade, garantir a todos acesso e permanência na escola, sem diminuir os direitos daquelas que estão com atraso escolar, é contribuir para uma sociedade mais justa e mais humana. Defender que a EJA ocupe um espaço inclusivo, democrático de participação dentro do campo educacional e social é reconhecer a importância dos seus sujeitos de direitos, pois, ao olharmos para essa realidade, estamos olhando para as periferias, para as mulheres negras e para aqueles que, desde cedo, precisam resistir para viver.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação é um instrumento de transformação social e é um direito de todas as pessoas, inclusive daquelas que tiveram os seus direitos negados e não conseguiram estudar na infância e adolescência. Esse direito é assegurado em vários documentos e estatutos, a exemplo da Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), que prevê o direito à Educação para toda a população. A universalização do acesso à Educação Básica pública e gratuita representou um ganho para todos e, principalmente, para as populações mais vulneráveis: pobres, negros, periféricos, mulheres, camponeses e pessoas com

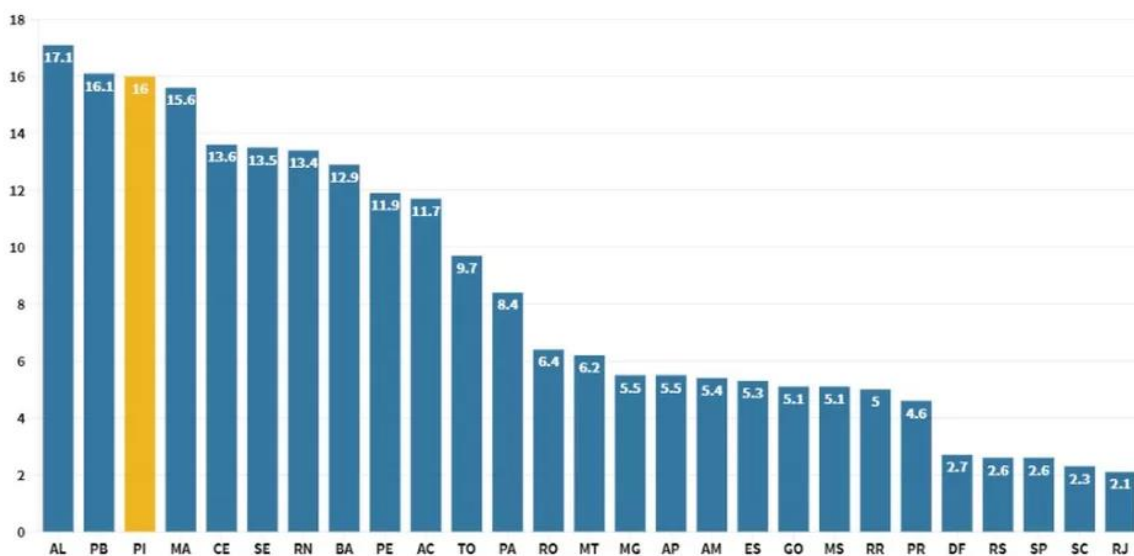
deficiência. Apesar dos avanços, ainda é visível a desigualdade de oportunidades em todos os aspectos, inclusive no campo educacional, e isso fica mais explícito em momentos de crise, como aconteceu no contexto da pandemia de Covid-19.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), nenhuma criança ou adolescente de 4 a 17 anos pode ficar fora da escola, mas nem sempre isso corresponde à realidade. Além de garantir o acesso e a permanência na escola, esses jovens e adultos precisam ter garantido seu direito à aprendizagem. Historicamente, esses direitos têm sido negados à maior parte da população negra, feminina e de social pobre, efeitos de uma estrutura que carrega na raiz o fenômeno da violência institucional, como advoga a maioria dos autores do gênero e dos estudos das questões raciais comprometidos com a mudança social, como os que trazemos aqui. Essa violência se expressa pelas marcas do patriarcado, do machismo e do racismo. Nesse sentido, faz-se necessário analisar a EJA a partir dos demarcadores interseccionais, tendo as mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos um mapa dos indicadores de violação de direitos humanos. Sob uma pseudoinclusão, persiste uma espécie de fascismo da cor (Sodré, 2023) que deixa marcas na cultura, nas relações de poder e na educação e atravessa todas as gerações. “Esse tenso e complexo processo envolve o corpo negro e os sujeitos que o portam. Ora rejeitado, ora exaltado de forma exótica e erótica, o corpo negro e a corporeidade negra foram forjados em processo de regulação e emancipação” (Gomes; Roza, 2021, p. 86) por uma política que, muito mais que fazer existir, cumpriu a função de torná-los invisíveis, segregados sob a retórica da inclusão, que opera mais por uma estratégia de incluir para excluir, como diz Veiga-Neto (2001).

Por outro lado, interessa observar que, desde a segunda metade do século XX, a Alfabetização de Jovens e Adultos é tratada por meio de campanhas, movimentos e programas, entre os quais se destaca o II Congresso Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (1958), evento que foi palco de discussões e reflexões. Portanto, sua natureza também é processo instituinte de luta dos educadores para torná-la uma política pública de educação, junto às questões do campo, dos movimentos sociais organizados e de defesa da vida. Nesse sentido, ela é atravessada por um processo de luta e de resistência contra o modo operante do Estado em formas biopolíticas e até feições necropolíticas de

perspectiva liberal burguesa, que promove uma ideia de qualidade na educação sob o cálculo de quem deve viver ou morrer, na medida em que a maioria da população negra e feminina entra na escola, tem acesso ao direito à educação pelas portas dos fundos, sob a designação de EJA. Trata-se, portanto, de uma linha periférica de exclusão no interior da própria escola, seja pelos estigmas aos quais estão submetidas e passam a conviver nesse lugar-comum, seja pelo modo aligeirado de formação, produzindo efeitos estruturantes no direito à cognição, legado de Paulo Freire, que se tornou uma referência filosófico-político-pedagógica nacional e internacional sobre essa temática, que considera a qualificação educativa como interveniente no processo de transformação social.

O Gráfico 1, a seguir, expõe a realidade brasileira, que, infelizmente, não condiz com essa garantia de direito à educação para todos. As regiões mais pobres são as que concentram o maior número de pessoas analfabetas, como é o caso dos nove estados do Nordeste, que lideram o ranking.



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por Unidades da Federação (%)

Fonte: IBGE (2019).

A realidade da EJA está explícita nesse gráfico, e é possível que haja muitos potenciais estudantes dessa modalidade. Todavia, o que ocorre é justamente o contrário: o volume de estudantes diminui nessa modalidade de ensino. Apesar de ser alto o índice de pessoas analfabetas maiores de 15 anos, público da EJA, os investimentos na

modalidade têm diminuído, porque o Governo Federal, principalmente a partir de 2018, em vez de investir no processo de ensino e aprendizagem, priorizou um meio de apenas medir a competência, com o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). É o que mostra o dossiê da EJA, versão 2022, que destaca que 2012 foi o ano em que se registrou o maior investimento nessa modalidade de ensino, que, mesmo assim, chegava a aproximadamente 2% dos recursos nacionais investidos na Educação. No que diz respeito ao ano de 2021, a EJA representa 0,04% dos investimentos nacionais com Educação (Brasil, 2022).

Além do baixo investimento na EJA, o documento destaca ainda o fato de que, a partir de 2018, houve significativo aumento nos recursos para a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Até 2017, não foram realizados investimentos específicos para o exame, além dos já destinados ao INEP, a instituição responsável pelo exame. Porém, em 2018, por exemplo, foram R\$ 117,6 milhões para o ENCCEJA e apenas R\$ 24,6 milhões para a EJA escolar (Brasil, 2022).

O alto investimento no exame e a sua maciça divulgação surtiram amplo efeito e se refletiram no grande número de inscritos, que passou de 366 mil, em 2012, para 2,9 milhões, em 2019. Em 2021, em meio à pandemia do coronavírus, houve 1,6 milhão de inscritos. Também aumentou o percentual do número de aprovados. Essa certificação sem a qualificação devida significa violação do direito à Educação, e, mais uma vez, os grandes prejudicados são os mais vulneráveis, que estão em desvantagem em relação ao direito à cognição, por exemplo.

Carvalho *et al.* (2022) constatam que há um aligeiramento nas ações voltadas para essa modalidade de ensino, seja das políticas de governo realizadas de forma transitória, seja na menor duração da aula, comparado ao Ensino Regular. “Essa sistemática, entre outras, faz parte de uma proposta exclusiva visando atender a uma lógica capitalista que, em muitas ocasiões, culmina com o fechamento de escolas.” (p. 3). Nesse sentido, é preciso entender os direitos humanos e a educação em direitos humanos como inseparáveis de outros direitos básicos, bem como a dimensão da integralidade, da contextualização, da interdependência e da complementaridade, como advertem Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016).

Cada vez mais pesquisadores e defensores do direito à Educação analisam que é preciso estar atento, para que se possa lutar contra este tipo de manobra. Por que o Governo vê tanta vantagem em investir nessa avaliação, em vez de investir no processo de ensino e aprendizagem da EJA? Qual é o principal público dessa modalidade de ensino? Quem são essas pessoas, que todos os dias sofrem violações? São aquelas historicamente marginalizadas, que, vez ou outra, conseguem furar o bloqueio da exclusão, por meio do ensino da escola pública, buscando mais conhecimento, conscientização e pensamento crítico. Certamente, o tipo de política que almejamos não é a que, em lugar de aumentar a carga horária das aulas de história, sociologia e filosofia e de incentivar aqueles que não tiveram o acesso ou a permanência na escola a retornarem ao ambiente escolar, apenas faz um exame para medir a competência.

De acordo com o Anuário da Educação Brasileira de 2021, a porcentagem de pessoas maiores de 15 anos ou mais alfabetizadas no Brasil em 2020 correspondia a 94,2% (Cruz; Monteiro, 2021). Esse índice mostra a violação do direito à alfabetização, pois são 5,8% de brasileiros com esse direito negado. Quando feito o recorte de classe, observa-se que os 25% mais ricos elevaram essa taxa para 99,7%, enquanto os 25% mais pobres do país só chegam a 92,3%. São, portanto, 7,7% de vulneráveis sem acesso a esse direito (Cruz; Monteiro, 2021). Enquanto os mais ricos são quase 100% alfabetizados, os mais pobres ainda estão distantes de alcançar essa porcentagem.

Quanto ao quesito raça/cor, observa-se um percentual de 96,7% de pessoas brancas alfabetizadas no Brasil, enquanto 92,2% e 92,3% são pardos e negros, respectivamente (Cruz; Monteiro, 2021). Na perspectiva da interseccionalidade, observa-se como os sujeitos podem ser privilegiados ou excluídos a partir dos demarcadores de classe e etnia. Quando se refere à localização, os números, mais uma vez, mostram as desigualdades: enquanto 95,6% dos maiores de 15 anos moradores de áreas urbanas são alfabetizados, apenas 84,9% de moradores da zona rural, da mesma faixa etária, conseguiram a alfabetização (Cruz; Monteiro, 2021).

As políticas educacionais não conseguem atender às diversidades de classe, raça, gênero e localização geográfica. Ao nascer mulher, pobre, negro, periférico ou na zona rural, enfrentam-se sucessivas barreiras e linhas abissais que não estão previstas nos currículos, são intersecções que dificultam o acesso e a permanência na escola. Esses

números mostram a violação de direitos humanos dos mais pobres, pela qual os mais prejudicados são os negros e periféricos, ou seja, classe social empobrecida.

Quando feito o recorte por região, as disparidades também são grandes. A região Sudeste aparece com 97,1% que tiveram o seu direito à alfabetização atendido, e a região Nordeste, que, historicamente, é a mais pobre do país, aparece apenas com 87.9% de jovens e adultos alfabetizados em 2020 (Cruz; Monteiro, 2021). Esses números mostram o quanto ainda somos um país desigual, o quanto os índices negativos afetam em potencial alguns grupos sociais historicamente excluídos, o quanto nascer em uma dada região, pertencer a uma classe social historicamente favorecida ou excluída posiciona as pessoas em lugares diferentes no mundo, influenciando no acesso aos seus direitos fundamentais, como saúde, moradia e educação.

Referentes ao acesso e à permanência de mulheres na escola, dados do IBGE (2019) apontam que a taxa de conclusão do Ensino Médio de mulheres brancas é de 81,6%, e que só 67,6% de mulheres negras conseguem finalizar essa etapa. Esses índices corroboram a discussão feita ao longo do texto de que, dadas as condições de sobrevivência, a maioria vivendo nas periferias, apenas algumas conseguem chegar ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, e, entre as que chegam, pouco mais da metade consegue concluir. São dados que permitem uma visão mais ampla acerca da realidade da mulher negra brasileira no ambiente escolar e que levam a refletir sobre o que pode ser feito para assegurar esse direito à educação por parte desse público.

É relevante frisar a necessidade de repensar as noções de Educação e de Justiça que amparam a legislação brasileira e os documentos normativos que regem a EJA como direito e como política pública. Não se pode, portanto, deixar de enfatizar o caráter eurocêntrico da branquitude presente nesses documentos, que lhes dá uma feição colonialista das formas operantes de regulação e controle dessas políticas. Assim, cabe-nos o desafio de pensar e construir uma Educação, uma política de educação inclusiva da EJA numa perspectiva descolonizadora, contracolonial e pluriversal, que parte de outra epistemologia, a epistemologia que bebe da própria raiz da negritude, a “filosofia ubuntu dos direitos humanos enxerga em cada ser humano uma totalidade indivisível, um

polícentro de humanidade em si mesmo, em constante e incessante movimento de intercâmbio [...]” (Vaz; Ramos, 2021, p. 298).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na EJA, as interseccionalidades estão presentes, pois os estudantes dessa modalidade são pobres, que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa, e, em sua maioria, negros e moradores da periferia, que tiveram os seus direitos violados. Entre esse público, há as mulheres, que, historicamente, são aquelas que tiveram que ficar em casa, cuidar da família e dos afazeres domésticos, a maioria negras, que, mesmo estampando as marcas da exclusão, têm vontade de resistir. Os estudos feitos confirmam o caráter interseccional da modalidade EJA, desafiando a Educação Básica a repensar essa modalidade como central no enfrentamento da violação do direito à Educação como direito básico à população brasileira, por expressarem um filtro das minorias que, historicamente, foram violadas em seus direitos: mulheres, negros, pobres e todas as suas interfaces.

Como uma modalidade de ensino e uma política de inclusão da Educação Básica, os dados refletem a dificuldade de, equitativa e igualitariamente, incluir essas mulheres às outras modalidades regulares, de modo a reparar os danos sofridos por seus direitos negados, constituindo suas trajetórias escolares na EJA como lugares também de invisibilidades, muitas vezes reforçando estigmas da exclusão e marcadores da violência institucional e social sobre seus corpos, mesmo que a elas sejam praticamente imperceptíveis, pois ao adentrarem pelas portas da dessa modalidade, só veem nessa condição a oportunidade de ingresso e alcance de concluir os estudos.

Essas educandas, que não tiveram o acesso ou não chegaram a concluir a Educação Básica, deparam-se com uma educação que não foi planejada para elas, que não tem uma política pública específica, nem mesmo currículo ou professores específicos, pois “a produção da especificidade da EJA consiste na produção de diferença no currículo, o que seria muito mais do que apenas uma bifurcação do mesmo caminho, mas sobretudo a invenção de outras escolarizações.” (Cavalcante, 2019, p. 15). Nesse viés, a educação em direitos humanos como prática cotidiana escolar, alicerçada pelas vivências

experienciais do público estudantil, poderia fazer pontes para formar um currículo mais integral e inclusivo, para que essas mulheres, já marginalizadas, sintam-se incluídas no interior da escola.

Fortalecer as condições de ensino igualitário da EJA na escola é também contribuir para que a sociedade seja mais justa e mais humana. À medida que conseguimos resgatar essa modalidade de ensino da periferia da Educação e trazê-la para um espaço mais inclusivo, junto vêm sonhos, oportunidades, potencialidades e vontade de mudança de seu público, que não escolheu a marginalização, mas ocupa esse espaço por motivos diversos. Pesquisar sobre essa temática nos fez perceber o quanto essas inter-relações de gênero, raça e classe influenciam na vida das pessoas, e o quanto isso pode facilitar ou dificultar o acesso aos direitos fundamentais. A EJA atende a um público muito diversificado de idade, de gênero e de raça. É preciso, portanto, construir uma cultura educacional e um currículo que atendam a essa diversidade e, ao mesmo tempo, ao que eles têm em comum, que é a violação de direitos humanos.

Cientes da inconclusão deste trabalho, nós o trazemos como uma janela de diálogo na perspectiva de compreender e criar modos mais democráticos, inclusivos, equitativos de educação na escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA - Itinerários pelo direito a uma vida justa. Vozes: Petrópolis, 2017.

BASTOS, Ludimila; EITERER, Carmem. Educação de jovens e adultos e interseccionalidade: mulheres negras e idosas, trabalhadoras e estudantes. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 443-465, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/download/13510/9305/46261> . Acesso em: 27 dez. 2022.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. *In*: BOAKARI, Francis Musa *et al.* (orgs.). **Educação, Gênero e Afrodescendência**: A Dinâmica das Lutas de Mulheres na Transformação Social. Curitiba: CRV, 2015. p. 21-44.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*. BOURDIEU, Pierre *et al.* **A miséria do mundo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. **Em busca de saídas para a crise das Políticas Públicas de EJA**. S.l.: Movimento pela base, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. **Atlas da Violência**. Brasília/Rio de Janeiro, novembro de 2023. Disponível: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1504-dashmulherfinalconferido.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 27 dez. 2022.

CARNEIRO. Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, Daniela da Silva *et al.* A identidade epistemológica dos educadores de EJA no Brasil: um construto histórico. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 5, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/2694>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CARVALHO, Maria Naira; SILVA, Maria do Socorro Borges da. Cartografia da Escola da Fronteira e Narrativas de Mulheres Negras da EJA. **Cadernos de Educação**, n. 68, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25235>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CASTRO, Francislene Santos; EVANGELISTA DA CRUZ, Rosane. A EJA em Teresina (PI): contradições entre o direito e a efetivação da oferta. **Linguagens, Educação e Sociedade**,

v. 27, n. 55, p. 1-29, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4012>. Acesso em: 15 set. 2023.

CAVALCANTE, Janayna. Educação de Jovens e Adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. **Revista e-Currículo**, v. 17, n. 3, p. 1123-1143, 2019. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44000>. Acesso em: 13 nov. 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna: 2021.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. **Cadernos negros**, v. 13, p. 32-33, 2008. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/6/16/vozes-mulheres>. Acesso em: 27 dez. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro/Sao Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Limo.; ROZA, Isis Silva. Diversidade, reinvenção da resistência democrática e a tensão regulação/ emancipação do corpo e da corporeidade negra. In. PEREIRA, A. A. (org.). **Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. p. 77-101.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Informativo IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, nov. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 27 dez. 2022.

LIRA, Daniela Almeida; BARBOSA, Maria Valéria. Feminismo Negro, educação e interseccionalidade: as mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos/as. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4653>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948. Disponível em: http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em: 11 fev. 2022.

RAMOS, Silvia *et al.* **Pele alvo**: a bala não erra o negro. – Rio de Janeiro: CESeC, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria do Socorro Borges da; ADAD, Shara Jane Holanda Costa; SILVA, Krícia de Sousa. Juventudes, comunidades periféricas, direitos humanos e educação. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9155/8049/125396>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. Vida nua, Direitos Humanos e Educação em tempos de tanatopolítica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/6780/6043/101604>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Filosofia do chão**: experiências e criações de professoras no educar em direitos humanos. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

SODRÉ, Muniz. **Fascismo da cor**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Paris: Unesco, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350>. Acesso em: 11 fev. 2022.

VAZ. Lívia Sant'Ana. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

VAZ. Lívia sant'Ana; RAMOS. Chiara. **A justiça é uma mulher negra**. Belo Horizonte: Caso do Direito, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

Recebido em: 14/04/2023

Aprovado em: 21/07/2024

Publicado em: 23/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.