

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

MARIA CRISTINA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA): EMPODERAMENTO DE MULHERES
NEGRAS**

CURITIBA

2024

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

MARIA CRISTINA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA): EMPODERAMENTO DE MULHERES NEGRAS**

CURITIBA

2024

MARIA CRISTINA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA): EMPODERAMENTO DE MULHERES NEGRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutora em Educação e Novas Tecnologias.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski

CURITIBA

2024

O48p Oliveira, Maria Cristina da Conceição
Práticas pedagógicas antirracistas na educação de
jovens e adultos (EJA): empoderamento de mulheres
negras / Maria Cristina da Conceição Oliveira. – Curitiba,
2024.

278 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski
Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Prática de ensino. 2. Educação de jovens e adultos. 3.
Antirracismo. 4. Empoderamento. 5. Mulheres. 6. Negras. 7.
Relações étnicas. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

**ATA DE DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 11 de novembro de 2024, às 13h30, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores: Joana Paulin Romanowski (Presidente-Orientador - PPGENT/UNINTER), Simone Regina Manosso Cartaxo (Integrante Externo Titular - UEPG), Lígia dos Santos Ferreira (Integrante Externo Titular - UFAL), Desiré Luciane Dominschek Lima (Integrante Interno Titular- PPGENT/UNINTER), André Luiz Moscaleski Cavazzani (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Luís Fernando Lopes (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da tese: "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): EMPODERAMENTO DE MULHERES NEGRAS", da doutoranda Maria Cristina da Conceição Oliveira. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à doutoranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o (a) doutorando (a) foi:

(X) APROVADO(A), devendo o(a) candidato(a) entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

() APROVADO(A) somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

() REPROVADO(A).



O Presidente da Banca Examinadora declarou que o(a) doutorando(a) foi aprovado(a) e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da tese devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: Seguir recomendações da banca e a publicação da pesquisa. A banca parabeniza a excelente defesa da tese!

Dra. Joana Paulin Romanowski
Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
gov.br SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO
DATA: 23/11/2024 11:21:39-0300
Verifique em <https://validar.gov.br>

Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo
Integrante Externo

Documento assinado digitalmente
gov.br LIGIA DOS SANTOS FERREIRA
DATA: 23/11/2024 11:33:08-0300
Verifique em <https://validar.gov.br>

Dra. Lígia dos Santos Ferreira
Integrante Externo

Dra. Desire Luciane Dominscheski
Integrante Interno Titular

Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani
Integrante Interno Titular

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA CRISTINA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA
DATA: 26/11/2024 13:04:17-0300
Verifique em <https://validar.gov.br>

Maria Cristina da Conceição Oliveira
Doutoranda

Dr. Luís Fernando Lopes
Integrante Interno Suplente

A todas as mulheres estudantes da EJA,
em sua maioria negras, que insistem,
resistem e lutam pelo direito de continuar
aprendendo.

Que a esperança vença o medo e o
cansaço cotidiano!

AGRADECIMENTOS

A Deus e as forças da natureza.

À minha mãe, Dona Antônia Maria da Conceição, mulher negra incrível! Inspiração, força na luta contra o racismo e defesa por uma educação que liberta. Um exemplo de pessoa que me ensina o quão belo é viver e acreditar no melhor de cada ser humano. Gratidão pelas orações e cuidado.

A Ruth Cristina da Conceição Oliveira, minha princesa e linda filha, mulher jovem e que me ensina o quanto é importante unir a maturidade do/a adulto/a com a força da juventude para juntos/as produzirem novos saberes. Obrigada pelo companheirismo.

À minha ilustríssima e queridíssima Professora Joana Paulin Romanowski, que não mediu esforços para me orientar. Mulher de voz mansa e calma, manteve uma relação dialógica, ética e respeitosa em todos os momentos. Grata por sua condução e apoio.

Aos professores Germano Afonso (*in memorian*) e Jorge Luís Riscado (*in memorian*), pelo entusiasmo e apoio para que eu prosseguisse com a pesquisa sobre a temática étnico-racial na educação.

Aos/Às professores/as da banca de qualificação que, generosamente, realizaram a leitura e indicaram sugestões a este trabalho.

Às minhas amigas, Profa. Lenilda Austrilino e Josenilda Almeida, pessoas significativas e carinhosas. Gratidão pela presença amiga e pelos apoios acadêmicos.

À comunidade UNINTER, professores/as e colegas estudantes. Gratidão especial aos/às amigos/as Margareth, Leandro, Reginaldo, Eloise. Aos/Às professores/as Luana, Siderly, Suely, Márcia, Ademir e Rodrigo, pelas contribuições em nossa formação. Foi maravilhosa a convivência e os aprendizados muito significativos! E, a Daniele pela gentileza nas nossas solicitações.

Aos/Às amigos/as da FAMED/UFAL, técnicos/as, professores/as e gestão, sinto-me grata pelo apoio e por tudo que fizeram para que eu pudesse chegar até aqui.

A toda comunidade da Escola Municipal Suzel Dantas: professores/as, técnicos/as, gestores/as e estudantes, pela acolhida, minha gratidão. Valeu demais pela contribuição a esta tese!

Aos/Às professores Welligton (Pessoa) e Rogério, companheiros incansáveis e de presença amiga sempre, desde a escola D. Antônio Brandão que já se mostravam aliados, gratidão por tudo.

Gratidão ao professor Bruno Rogério, a cabeleireira Dayse e a acadêmica de dança Lucélia pelas contribuições durante o desenvolvimento das Oficinas de Práticas Pedagógicas Antirracistas. Vocês foram uma força vital para o desenvolvimento desta tese, o encontro de saberes nos proporcionou o sentimento de orgulho de nossa história, valorização das raízes afro presente em nós. Axé!

Dos professores que tive muitas lições eu aprendi.
Alguns, trago comigo e sei que jamais esquecerei.
Outras foram tão tristes que das lembranças me desfiz.
O afeto e o acolhimento foram gestos que amei,
dos professores queridos que me fizeram feliz,
os quais não me impuseram castigo nas vezes em que errei.

Na trajetória acadêmica, uma coisa entendi:
que ser professor não é fácil mais foi algo que gamei.
Embora muito exigente, mas essa carreira eu quis
e diante da desvalorização eu nunca reclamei.
Muitos anos se passaram e não me arrependi,
ser boa educadora foi tudo que sonhei

O ensino eleva o ser, foi assim que compreendi,
então, como docente, fazer o bem foi o que pensei,
com diálogo e muito estímulo foi que surpreendi.
Dos alunos que já tive, motivação eu passei.
Aos que de mim precisaram, as mãos eu estendi.
E em minha oração por meus alunos clamei.

Ao longo desses anos, muita emoção eu vivi.
Dos professores que tive, uns e outros destaquei.
Nos anos iniciais, da professora Gilvânia dependi.
No ensino médio, tive a Cícera que sempre elogiei,
No superior, Roberto foi aquele que no coração acolhi.
No doutorado, a professora Joana de quem me aproximei.

Depois dessa conversa, vou ficando por aqui
mas espero voltar pra finalizar o que iniciei.
Embora muita coisa ainda devo cumprir,
o tempo passa rápido e agora confirmei:
que a vida é muito plena, portanto, vamos curtir,
mesmo com os limites, alguns passos eu já dei.

RESUMO

A tese visa desenvolver práticas pedagógicas antirracistas e analisar seus impactos no empoderamento pessoal, coletivo, político e socioculturais entre estudantes da EJA, em uma escola de ensino fundamental da rede de ensino municipal, na cidade de Maceió. As perguntas da pesquisa foram: como são realizadas as ações e práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais? Como tem se desenvolvido esse tipo de prática em sala de aula da EJA? Quais são as contribuições das práticas pedagógicas relacionadas à consciência crítica para o reconhecimento dos processos históricos e culturais para o empoderamento das mulheres negras na EJA? Essas foram as questões de pesquisa. Tratou-se de uma pesquisa-ação, de tipo qualitativa, de perspectivas da decolonialidade e da pedagogia crítico-emancipatória. Foram realizados: 1) Levantamento de dados através de entrevistas com professores/as e estudantes da EJA; 2) Análise das práticas pedagógicas antirracistas; 3) Produção das práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Maceió-AL. O levantamento de produções acadêmicas e as entrevistas diagnósticas com os/as professores/as e estudantes durante o trabalho de campo forneceram dados para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa que se constituiu da realização de oficinas e outras atividades pedagógicas no contexto da EJA, a partir de elementos da arte e cultura afro-brasileira e o ensino para as relações étnico-raciais na perspectiva do empoderamento da mulher negra. O desenvolvimento das oficinas contou com a participação de lideranças e profissionais negros/negras e envolveram apresentações das produções dos/as e com os/as estudantes. Dentre os/as principais autores/as que fundamentam a pesquisa quanto à análise e discussão dos resultados, destacam-se: Nilma Gomes (2003; 2005; 2017; 2022; 2023); Kabenguelê Munanga (2005; 2020); Neusa Souza (2021); bell hooks (2017; 2019; 2020; 2021); Djamila Ribeiro (2016; 2018)); Carla Akotirene (2019); Angela Davis (2016; 2017); Joice Berth (2019); Lelia Gonzalez (2020), dentre outros/as. Como resultados, a tese procurou demonstrar que práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas através das oficinas, no contexto da EJA, inserem o tema racial como conteúdo na sala de aula, cria possibilidades de reconhecimento de saberes produzidos fora da escola e se estabelece, de forma insurgente, de modo a contribuir para manutenção da cultura, história e identidade de povos historicamente marginalizados e, dessa forma, produz impactos como elementos de superação e combate aos estereótipos racistas compreendidos como uma forma de empoderamento individual e coletivo das pessoas negras, elevando a autoestima a partir dos processos de autorreconhecimento, autovalorização e autoaceitação da história e cultura constitutivos da identidade negra. Além disso, evidenciou-se que há uma lacuna no tocante à questão racial, no campo da formação de professores/as, o que se constitui em um desafio a ser vencido nos espaços da EJA. Sendo assim, o produto educacional (PE) desta tese se constitui em uma proposta de práticas pedagógicas antirracistas com base na decolonialidade, a qual traz sugestões teórico-práticas para o processo de planejamento e o desenvolvimento de ensino visando o empoderamento da mulher negra.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. EJA. Empoderamento. Mulher negra.

ABSTRACT

The thesis aims to develop anti-racist pedagogical practices and analyze their impacts on personal, collective, political and sociocultural empowerment among EJA students, in a municipal elementary school in the city of Maceió. The research questions were: how are pedagogical actions and practices for ethnic-racial relations carried out? How has this type of practice developed in the EJA classroom? What are the contributions of pedagogical practices related to critical consciousness for the recognition of historical and cultural processes for the empowerment of black women in EJA? These were the research questions. This was a qualitative action research, from the perspectives of decoloniality and critical-emancipatory pedagogy. The following were carried out: 1) Data collection through interviews with EJA teachers and students; 2) Analysis of anti-racist pedagogical practices; 3) Production of anti-racist pedagogical practices developed in a municipal public school, located in the city of Maceió-AL. The survey of academic productions and diagnostic interviews with teachers and students during the fieldwork provided data for the development of the second stage of the research, which consisted of workshops and other pedagogical activities in the context of EJA, based on elements of Afro-Brazilian art and culture and teaching for ethnic-racial relations from the perspective of the empowerment of black women. The development of the workshops had the participation of black leaders and professionals and involved presentations of the productions by and with the students. Among the main authors who support the research regarding the analysis and discussion of the results, the following stand out: Nilma Gomes (2003; 2005; 2017; 2022; 2023); Kabenguelê Munanga (2005; 2020); Neusa Souza (2021); bell hooks (2017; 2019; 2020; 2021); Djamila Ribeiro (2016; 2018)); Carla Akotirene (2019); Angela Davis (2016; 2017); Joice Berth (2019); Lelia Gonzalez (2020), among others. As a result, the thesis sought to demonstrate that anti-racist pedagogical practices developed through workshops, in the context of EJA, include the racial theme as content in the classroom, create possibilities for recognizing knowledge produced outside of school and establish themselves, in an insurgent way, in order to contribute to the maintenance of the culture, history and identity of historically marginalized peoples and, in this way, produce impacts as elements of overcoming and combating racist stereotypes understood as a form of individual and collective empowerment of black people, raising self-esteem based on the processes of self-recognition, self-valuation and self-acceptance of the history and culture that constitute black identity. In addition, it was evident that there is a gap regarding the racial issue in the field of teacher training, which constitutes a challenge to be overcome in EJA spaces. Therefore, the educational product (EP) of this thesis constitutes a proposal for anti-racist pedagogical practices based on decoloniality, which brings theoretical-practical suggestions for the planning process and the development of teaching aimed at the empowerment of black women.

Keywords: Pedagogical practices. EJA. Empowerment. Black woman.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O convite para a oficina 1.....	177
Imagem 1 – Exibição do filme Dudu.....	179
Imagem 2 – Oficina de turbante - momento prático.....	184
Imagens 3 e 4 – Confeção do turbante – momento prático	184
Imagens 5, 6 e 7 – Momentos finalização do turbante e exibição no pátio da escola.....	185
Figura 2 – O convite para a oficina 2.....	186
Imagem 8 – Momento da palestra sobre embelezamento com empoderamento da beleza afrobrasileira	187
Imagens 9, 10 e 11 – Oficina da técnica de fitagem	189
Imagem 12 – Momento de exibição de resultado da técnica de fitagem	189
Imagem 13 – As participantes da oficina – resultado da fitagem	190
Imagem 14 – Voluntárias participantes da oficina de técnica de fitagem de cabelo	190
Figura 3 – Convite e programação da oficina 3.....	191
Imagem 15 – Projeção da palestra realizada	192
Imagem 16 – Amostra de produções artísticas da cultura popular	193
Imagem 18 – Momento da brincadeira do Jaraguá durante a oficina com música e dança da cultura popular	194
Imagem 19 – Momento da produção da brincadeira do Jaraguá e da Burrinha Zabilim durante a oficina com música e dança da cultura popular.....	194
Imagem 20 – Vídeo sobre racismo ambiental – imagem de abertura.....	198
Imagem 21 – Vídeo racismo ambiental imagens sobre a problemática gerada pela falta de acesso à água	199
Imagem 22 – Vídeo racismo ambiental imagem sobre a questão relacionada o consumo consciente e a sustentabilidade ambiental.....	199
Imagem 23 – Comunidade escolar reunida no pátio da escola durante a oficina de material reciclado	200
Imagem 24 – Estudantes do primeiro período e sua professora na produção de artesanato com material reciclado.....	201
Imagem 25 – Produção de boneca negra com garrafa de vidro	201
Imagem 26 – Porta-doce feito com recipiente de manteiga.....	202
Imagens 27 e 28 – Jarros confeccionados com garrafa de vidro.....	202

Imagem 29 – Paisagem da Serra da Barriga	204
Imagem 30 – Os participantes da viagem à Serra da Barriga	205
Figura 4 – Cordel criado pelas participantes das oficinas.....	207
Imagem 31 – Mural das atividades realizadas	208
Imagem 32 – Foto vencedora do Concurso de Mostra fotográfica do Quilombo dos Palmares	209
Imagem 33 – Noite da beleza negra – Oficina de trança.....	212
Imagem 34 – Desfile das mulheres na noite da beleza negra	212
Imagem 35 – Desfile das mulheres na noite da beleza negra	213
Imagem 36 – Maquete representação do Mirante do Tocado localizado no Memorial Quilombo dos Palmares	214
Imagem 38 – Estudante explicando como construiu a maquete e o que significa cada elemento	214
Imagem 39 – Apresentação de frases antirracistas durante o projeto leitura.....	217
Imagens 40, 41 e 42 – Desenhos com representação da mulher negra.....	217
Imagem 43 – Moldura de uma boneca representando uma menina negra.....	218
Imagem 44 – Texto em versos construído e apresentado durante o projeto Leitura da Escola	219
Imagem 45 – Confecção de painéis com negros/negras de destaque	220

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Levantamento das pesquisas sobre diferenças étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas	43
Quadro 2 – Estudos sobre práticas pedagógicas antirracistas	56
Gráfico 1 – Idade das estudantes.....	101
Gráfico 2 – Idade das estudantes.....	102
Gráfico 3 – Maternidade.....	102
Gráfico 4 – Abordagem sobre gênero durante as aulas	163
Gráfico 5 - Abordagens de raça durante as aulas	164
Gráfico 6 – Componentes curriculares em que houve as abordagens de raça e gênero.....	164
Gráfico 7 – Contribuição do conhecimento adquirido	239
Gráfico 8 - Contribuição das atividades, materiais e metodologia utilizada para desenvolvimento dos encontros pedagógicos antirracistas	241
Gráfico 9 – Participação em projetos com a temática étnico-racial.....	242

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicadas
LDBEN	Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PE	Produto Educacional
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINTER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Motivações para realização da pesquisa	20
1.2	Justificativa e objetivos	24
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	33
2.1	Local do estudo	34
2.2	Etapas da pesquisa e ações metodológicas	34
2.3	Aspectos éticos	39
2.3.1	Riscos e benefícios	40
2.3.2	Critérios de inclusão e exclusão	40
2.3.3	Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa	41
2.4	Análise a partir do estado do conhecimento.....	41
2.4.1	Estudos sobre diferenças étnico-raciais	42
2.4.2	Práticas pedagógicas antirracistas	55
3	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL	74
3.1	Início da EJA no Brasil – da colônia à república	74
3.2	Mudanças no cenário brasileiro e as descontínuas ações para EJA	75
3.3	A EJA na perspectiva da educação popular	77
3.4	O regime militar – reação à educação popular na EJA.....	78
3.5	Redemocratização do Brasil e a EJA como direito e não como caridade	79
3.6	EJA da rede de ensino municipal de Maceió-AL	84
4	ENTRE BAOBÁS E GÉRBERAS – PROFESSORES E ESTUDANTES DE EJA NO PROJETO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS ...	89
4. 1	Indagações sobre os sujeitos participantes – professoras baobás	89
4.1.1	Professores Baobás na EJA – perfil, formação e concepção sobre a prática pedagógica.....	90
4.2	Concepção sobre a prática pedagógica desenvolvida na EJA	94
4.2.1	Dialogicidade – sujeito ativo e construtor do seu conhecimento.....	95
4.3	Gérberas – as mulheres negras estudantes de EJA.....	99
4.3.1	Perfil das estudantes gérberas	100
4.3.2	Trajetória de vida – entre pobreza, trabalho e família	103
4.3.3	Educação escolar – entre obstáculos e discontinuidades dos estudos.....	107
4.3.4	Retomada aos estudos – condições e permanência.....	110
4.3.5	Impacto da educação escolar na vida das mulheres da EJA	115
4.3.6	Atravessamentos entre raça, gênero, classe e escolarização	118
4.3.7	Entre a maternidade e o ser guerreira	119
4.3.8	Intersecção entre gênero e raça	127
4.4	ERER na EJA – percepção das baobás e gérberas.....	130
4.4.1	Racismo e discriminação na vida das mulheres negras – percepção das estudantes gérberas	131

4.4.2	ERER na formação das professoras Baobás da EJA para a prática pedagógica antirracista.....	137
4.4.3	ERER no currículo da EJA – fala das professoras Baobás sobre a importância e motivos para inclusão da temática afro-brasileira	146
4.4.4	ERER nos planos de aula dos professores da EJA – desafios e possibilidades	147
4.4.5	ERER – que temáticas que devem ser mais trabalhadas?	149
4.4.6	ERER – possibilidades de um olhar para o empoderamento feminino	150
4.4.7	ERER no combate à violência contra a mulher negra.....	152
4.4.8	ERER e a prática pedagógica impulsionada pela Lei nº 10.639/2003 – entre avanços, barreiras e desafios	154
4.4.9	ERER e a prática pedagógica na EJA – estratégias e configurações possíveis	157
4.5	ERER na perspectiva das estudantes	160
4.5.1	ERER e gênero na sala de aula da EJA.....	162
4.6	ERER e os temas que devem ser trabalhados durante as práticas pedagógicas antirracistas – perspectiva das estudantes	167
5	REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EJA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES MAIS ABRANGENTES	169
5.1	Socialização de saberes sobre a corporeidade e valores africanos que mobilizam orgulho e empoderamento da estética e beleza negra	176
5.1.1	Oficina 1 – Cultura afro, empoderamento da cor, orgulho ancestral	177
5.1.2	Oficina 2 – Embelezamento com empoderamento consciente da beleza afro-brasileira.....	186
5.1.3	Oficina 3 – Valores civilizatórios afro-brasileiros - Eu, o Outro e a Cultura Popular	190
5.1.4	Oficina 4 – Racismo ambiental	197
5.1.5	Visita à Serra da Barriga, antigo Quilombo dos Palmares – espaço de memória e resistência	203
5.2	As mudanças e aprendizagens a partir das indicações das gérberas	205
5.2.1	Atividade 1 – Construção de cordel	206
5.2.2	Atividade 2 – Construção de painel para Mostra de fotografia do Espaço Quilombo dos Palmares	208
5.2.3	Atividade 3 – Noite da Beleza Negra	210
6	REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS PARA O EMPODERAMENTO DA MULHER NEGRA	222
6.1	Percepção sobre práticas pedagógicas antirracistas na EJA – efeitos e sentidos	223
6.1.1	Impressões e impactos.....	224
6.1.2	Aprendizados e experiências significativas.....	227
6.2	Contribuições das práticas pedagógicas antirracistas para o empoderamento da mulher negra	229
6.3	O papel da escola enquanto agente mobilizador de práticas pedagógicas antirracistas	236

6.4	Temas e materiais didáticos e as contribuições para ampliar o conhecimento	239
6.5	Possibilidades para a continuação das práticas pedagógicas antirracistas na EJA	243
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
	REFERÊNCIAS.....	252
	APÊNDICE.....	261
	Produto Educacional (PE) – Caderno Pedagógico	261

1 INTRODUÇÃO

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem.

Hooks (2013, p. 63)

O direito à educação para todos os brasileiros está estabelecido na Constituição de 1988. Contudo, o Brasil ainda tem uma dívida histórica com muitos grupos sociais que vivem em situação de vulnerabilidade social, como no caso da população negra que, por conta do racismo estrutural¹, sofre com a exclusão social. Essa realidade é fruto de um país cujas estruturas sociais foram plasmadas em uma cultura que, através de um projeto de nação, buscou marginalizar esse seguimento populacional.

Várias são as reivindicações do movimento negro e as ações que têm buscado pleitear ao longo do processo histórico. Quando se trata do sistema educacional, a luta tem sido gigantesca e mais do que necessária no sentido de contemplar as relações étnico-raciais no contexto brasileiro.

Desde o século passado, diversos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, lutam para garantir igualdade de direitos para todos. Uma das manifestações tem como importante pauta a inserção da denominada Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) nos currículos escolares como forma de combater o racismo existente e performado das mais simples as mais complexas relações sociais do cotidiano brasileiro. Tal proposta educacional vislumbra a construção de relações em que se priorize o respeito, a diversidade étnico-racial e cultural, enfim, os direitos que nos humanizam a todos e todas.

No contexto das políticas educacionais, a inserção de debate sobre a diversidade étnico-racial, sobretudo o debate acadêmico, girou em torno da

¹ O racismo estrutural é parte da ordem social e funciona com estruturante na organização sociopolítica, econômica e cultural da sociedade brasileira. Reproduz consciente ou inconsciente práticas racistas como algo natural e cria barreiras e resistências ao acesso de negros/as aos espaços de poder (Almeida, 2019).

inquestionável importância na compreensão e no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais no país (Lima, 2010). São políticas que se traduzem como uma forma de somar avanços para o exercício da cidadania nos currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação e, nesse sentido, tendem a ficar próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social. São representadas pelas experiências que fazem parte dos processos de socialização e humanização e podem se efetivar por meio das práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo e situações de aprendizagem (Gomes, 2011).

Os estudos acerca das relações étnico-raciais passam por diversas discussões do ponto de vista da interculturalidade em que se busca refletir sobre noções de igualdade, diferença e cidadania, além de ser permeado pela perspectiva racial (López, 2013). Para Meinerz (2017, p. 14), a interculturalidade no contexto brasileiro passa por ações mais intensas no sentido da construção de um contexto de equidade capaz de compor as premissas do reconhecimento do direito do outro no diálogo entre diferentes culturas.

Em âmbito nacional, nas últimas décadas várias políticas foram instituídas no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais no processo de incorporação da temática que trata da reeducação das relações étnico-raciais, tais como a Lei nº 10.639/03, bem como o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), documentos em que são estabelecidas orientações de conteúdo a serem incluídos nos conteúdos ministrados em sala de aula, como também, as necessárias modificações nos currículos escolares acerca desse tema (Gomes, 2011).

Contudo, as ações oriundas das orientações dessas normativas não têm sido plenamente trabalhadas nas escolas e precisam ir além da adoção de programas e projetos que, em grande parte, são realizados de forma pontual e aleatórios. Antes, é necessário agir de forma contínua a partir da compreensão do complexo campo das relações étnico-raciais que permeia o contexto brasileiro, que gera desigualdades sociais sobre as quais as reflexões críticas podem levar os sujeitos à tomada de consciência (Gomes, 2011, p. 9).

Com orientações para os diversos segmentos educacionais, as DCNERER propõem a inclusão de conteúdos da educação das relações étnico-raciais, bem como

o tratamento de questões e temáticas que se referem aos afrodescendentes² nas disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos e disciplinas ministradas nas instituições (Brasil, 2004). São propostas que visam preparar cidadãos/cidadãs capazes de atuar na sociedade de forma consciente do multiculturalismo e pluriétnico constituinte da cultura brasileira, de modo a construir relações étnico-raciais positivas como uma das funções do sistema escolar através das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das instituições de ensino (Verrangia; Silva, 2010; Gomes, 2011).

Em relação ao questionamento sobre as diferenças étnico-raciais em intersecção com a questão de gênero na contemporaneidade, tornou-se uma das emergências, visto que cada vez mais os indicadores sociais apresentados pelos institutos INEP, IBGE e outros, indicam um alto índice de vulnerabilidade social a que estão sujeitas as mulheres negras. No *Atlas da Violência*, divulgado pelo IPEA em 2021 (p. 38), evidenciou-se que, em 2019, 66% do total de mulheres assassinadas no Brasil corresponde ao percentual de mulheres negras. Reconhecemos que, embora, no geral, tenha havido pequena diminuição dos números de violência contra mulher em algumas regiões do país, o mesmo não aconteceu em relação às desigualdades por raça/cor, visto que os números só cresceram.

No campo da educação, os dados do censo escolar divulgado pelo INEP, em 2021, mostram que há uma predominância absoluta dos/as alunos/as pretos/as e pardos/as na EJA, em todas as modalidades e níveis, com uma predominância do sexo masculino. Porém, ao considerar sexo e idade, os dados demonstraram que das matrículas nessa modalidade de ensino realizadas em 2020, 59% é composta pelo gênero feminino com idade acima de 30 anos, o que significa o acesso tardio das mulheres à educação (Brasil, 2021, p. 30).

A questão do acesso e permanência das mulheres na educação escolar é algo que se traduz em uma estreita relação com a estrutura patriarcal propagada historicamente no seio da sociedade e que trouxe um prejuízo incalculável para o seguimento populacional feminino e, conseqüentemente, para toda sociedade.

² Após a Lei nº 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, os/as afrodescendentes passaram a ser denominados/as de população negra: “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (Art. 1º, parágrafo único, inciso IV). Em algumas leis, o legislador ainda adota o termo afrodescendente, o que causa certa incompreensão do avanço teórico acerca da categoria étnico-racial “negro/a”.

Estudos demonstram que, o problema do racismo e do sexismo se constitui em um dos elementos estruturantes na sociedade brasileira e que produz um efeito negativo para a vida das mulheres, especialmente as negras, deixando-as em uma condição subalternizada historicamente (Leal, 2019). Para Lima (2016), as questões de gênero, raça e a pouca escolarização conjugadas produzem efeitos sociais danosos para as mulheres negras, sobretudo, nas questões relacionadas à inserção no mercado de trabalho, renda, acompanhamento escolar dos filhos, acesso à saúde e outros.

De modo geral, as mulheres na EJA têm tido suas trajetórias permeadas por abandono escolar, preconceitos e dificuldades socioeconômicas. Nesse contexto, a educação, enquanto via para a conquista de espaço na sociedade, torna-se fundamental para esse grupo social no processo de transformação das realidades nefastas em que as mulheres são submetidas em seu cotidiano. No entanto, não basta ter acesso à educação, posto que a permanência e a continuidade dos estudos são fundamentais, nesse sentido, considerar as questões relativas às condições de realização em que o ensino é realizado também se constitui como algo relevante.

Estudos têm indicado que os processos de ensino poderiam estabelecer momentos de escuta das vozes femininas, (re)conhecendo suas experiências de vida com vistas à elaboração de propostas pedagógicas humanizadoras e emancipadoras, considerando o contexto de exclusão ao qual, historicamente, essas estudantes foram submetidas (Lima *et al.*, 2021).

Nesse sentido, para a pesquisa que originou esta tese, busquei destacar a matriz afro e afro-brasileira no tocante à problematização e à produção de conhecimento sobre essa temática, a partir da interculturalidade, por acreditar que essa perspectiva possibilita a construção de referenciais reflexivos e interpretativos de diversos dados sobre a realidade histórico-político-social e cultural da população negra e a intersecção de gênero em âmbito das diretrizes curriculares e práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, portanto, a pesquisa elegeu como objeto de estudo práticas pedagógicas antirracistas na EJA.

1.1 Motivações para realização da pesquisa

Filha de mãe solo, Dona Antônia Maria da Conceição³, mulher preta, lavadeira, mas que sempre nutriu um sentimento de liberdade tão forte capaz de contaminar e alimentar a minha alma com um ideal de luta e coragem pela sobrevivência. Apesar da dureza da vida nunca perdeu a esperança, não deixou morrer o sentimento de luta, pois era o que restava a mim e a minha mãe, mulher guerreira que nunca temeu a vida, mesmo nos momentos mais difíceis, em meio às lágrimas me dizia que eu tinha que estudar.

A educação era a única saída que tínhamos para romper com aquela situação de miséria que assolava nossas vidas. Duas mulheres pretas, duas vidas marcadas pela violência de gênero, racial, sexual e tantas outras que não caberia colocar aqui, mas havia fé de que um dia toda aquela situação seria revertida em dias melhores.

Posso afirmar que desde criança entendi que a vida para os pretos e pretas não era fácil e que a educação seria a única saída para romper com a miséria em que eu e minha mãe vivíamos, apesar da dura realidade em que tudo nos faltava, inclusive, o básico para nossa sobrevivência, porém nunca me faltou a esperança de um dia conseguir ter o mínimo de dignidade humana. Nesse processo, entender o que é ser uma mulher negra suscitou em mim o entendimento do racismo, discriminação e violências que passei durante a minha trajetória de vida, desde a infância até os dias atuais, mas que apesar de tudo, eu era um ser de direito e que precisava resistir e continuar acreditando que a vida dá muitas voltas e que em uma dessas voltas eu encontraria um caminho rumo à liberdade.

A minha luta contra a colonização e a mentalidade colonizadora se iniciou muito cedo, ainda em minha época de adolescente durante a atuação nos trabalhos realizados nos grupos denominados de Agentes Pastorais Negros, na década de 1990, cujo ideal de luta desses grupos era o de descolonizar a religião cristã católica e buscar a transformação da sociedade. Esse ideal me encheu de esperança e luz, pois aquele poderia ser um coletivo que me levaria a conquistar uma consciência

³ “Sobrenome religioso ibérico com origem na devoção à Nossa Senhora da Imaculada Conceição, ou seja, no dogma da concepção virginal de Maria, mãe de Jesus Cristo. O vocábulo vem do latim *conceptio*, “concepção do feto”. [...] Em países com forte influência católica, na Península Ibérica e até mesmo na Itália, era comum a adoção de sobrenomes de origem religiosa, já que as mulheres normalmente não recebiam o sobrenome paterno” (Cf. Site Sobre Nomes, 2024). Tal referência denota o quanto a colonização portuguesa, fundamentada na escravização africana e indígena, conduzem nossas origens, nossos nomes.

política que alimentaria meu sonho de conquistar liberdade, não só a minha, mas de outros/as jovens que assim como eu também estavam ali nesse mesmo pensamento. Como uma mulher negra, advinda de uma realidade periférica e excluída socialmente, tinha naquele contexto um espaço de participação e dignidade humana, em que era respeitada e valorizada em meu jeito de ser e de agir.

No contexto acadêmico, durante o curso de graduação em História, tal experiência me fez confirmar ainda mais meu compromisso com o povo preto e periférico a partir de trabalhos na vertente da compreensão dessa negritude do ponto de vista do/a excluído/a, cuja história seria contada não pela ótica opressora, mas pela do/a oprimido/a. Assim, segui todo o trajeto da graduação e pós-graduação, sempre buscando compreender minhas raízes, minha identidade. Nas brechas que se abriam, fui me deixando entrar, fui me colocando, mesmo que timidamente numa viagem ao conhecimento que me levou a pensar que minha vida e meu trabalho podem ser um exemplo para aquelas pessoas que, como eu, tiveram suas vidas marcadas pela pobreza e exclusão, que sentem na pele o que é o racismo, o preconceito e a dor de não ter o mínimo para sobreviver. De, às vezes, ter que se alimentar dos restos que sobravam nos lixos da vizinhança.

Na EJA, percebi-me ligada ao destino, pois aquela realidade tinha marcado toda minha trajetória escolar, uma vez que tive que trabalhar muito cedo. Ainda aos 11 anos, fui transferida para o ensino noturno para poder trabalhar e ajudar minha mãe a pagar o aluguel e a comprar alimento para nós. Tal realidade que se seguiu nos anos seguintes chegando até a pós-graduação, sempre estudando à noite, pois essa era a única opção para uma mulher trabalhadora como eu. Ao ver aquela sala de aula, em que sou professora, a qual se constitui marcadamente por estudantes pretos e pretas, e que, em sua maioria, é de mulheres negras, realidade que é fruto do contexto marcado pela escravidão que ocorreu no Brasil e que em seu processo de abolição não garantiu a esse povo os direitos básicos, dentre outros, o acesso à educação, até hoje, em consequência disso, o sentimento de contribuir para a mudança continuou a ganhar força.

Como professora de História, da rede pública municipal de Maceió desde 2007, busquei desenvolver uma prática pedagógica educacional libertadora, que possibilite a produção do conhecimento de crítica e reflexão a partir do contexto do/a estudante de forma que esse/a tome consciência de sua realidade e estabeleça estratégia de luta contra a opressão social. Nessa perspectiva, observei que o quadro estudantil da

EJA se constitui em sua maioria por mulheres negras e sofridas, com histórias marcadas por descontinuidades dos estudos, muita discriminação e violência, mas que lutam todos os dias pela sobrevivência e mesmo com toda dificuldade que é inerente da própria condição de mulheres pretas dentro de uma sociedade marcada pelo patriarcalismo, machismo, racismo e misoginia, buscam na educação uma saída para conquistar sua liberdade. No entanto, nem sempre se dão conta dessa realidade, cuja raiz está na cultura social que marca a sociedade brasileira que além do patriarcado e machismo ainda carrega em sua estrutura o racismo que possui um desdobramento sociocultural que produz marcadores nefastos para as mulheres negras, mas que são camufladas pela ideologia da democracia racial e da igualdade de direitos para todos e todas.

Nessa trajetória como professora, percebi que, os conhecimentos relacionados à raça e ao gênero são negligenciados nas escolas e que, na maioria das vezes, quando se trabalha o tema, ainda é em uma proposta centrada na perspectiva escravocrata e negativa do ponto de vista da cultura negra. Dessa forma, trazer para sala de aula conhecimentos sobre essa temática a partir de um contexto decolonial, seria uma oportunidade de fazer com que esses/as estudantes se enxergassem no currículo de forma mais coerente com sua realidade de vida e que possibilitaria o entendimento crítico e reflexivo sobre o contexto do povo preto⁴, trazendo à luz os marcadores socioculturais produzidos pelo racismo estrutural que marca a sociedade brasileira.

E foi exatamente, essa realidade que me impulsionou e deu forças para que eu continuasse o trabalho sobre as diferenças étnico-raciais na EJA numa dimensão que pudesse conduzir os/as negros/as e não negros/as à consciência da realidade, mas, sobretudo, as mulheres negras através do processo de conscientização que as levassem ao empoderamento enquanto mecanismo de luta contra uma estrutura que insiste em manter a mulher sob o jugo da cultura dominante.

⁴ Expressões como “povo negro”, “povo preto”, “pretos e pretas”, “negros e negras” serão adotadas para demonstrar a diversidade de usos ao se referir à população negra brasileira que, por muitos séculos, foi assim denominada de forma negativa, inclusive para não nomear as pessoas, no período da escravidão. No entanto, com as políticas de ação afirmativa, houve a positivação desses termos, o que permitiu a essa população novas formas de se compreender no mundo, de se autodenominar. Geralmente, os termos “povo preto” ou “preto/a” são adotados nas comunidades periféricas como uma forma de *ethos* sociopolítico-racial. Na academia, o uso “negros/as” atende à categoria étnico-racial negra, que compreende pessoas de cor parda ou preta.

Mergulhando nos escritos das autoras e dos autores que fundamentam este estudo, fui descortinando um universo de saberes sobre a temática das relações étnico-raciais e o processo de empoderamento da mulher negra. Ao longo do tempo, a partir da observação do cotidiano escolar e após aplicação do Projeto piloto denominado “Beleza Negra”, que envolveu os aspectos da arte, cultura e estética negra, fui tendo a inspiração de seguir com a experiência do projeto que durante sua aplicação sinalizou para mim que haveria uma necessidade de olhar para as diferentes identidades existentes na sociedade e que se fazem presentes no contexto da sala de aula.

Minhas reflexões levaram-me a entender que a realidade que marginaliza e desvaloriza as mulheres passa por processos culturais que estão enraizados e se reverberam no cotidiano da sociedade. Com efeito, os processos educativos desenvolvidos no contexto escolar precisam contribuir para desmistificação dessas ideias, além de permitir a valorização dos indivíduos, sobretudo os mais vulneráveis, como no caso das mulheres negras, uma vez que a carga de preconceito em relação à cor da pele a torna ainda mais suscetível aos processos de exclusão social. Porém, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido considera uma reflexão e tomada de consciência sobre a problemática sociocultural e econômica em que as mulheres são submetidas todos os dias em seus cotidianos. Mas também pode ser uma forma de possibilitar que as mulheres se enxerguem em suas potencialidades e que são capazes de superar os limites a elas impostos pelos conceitos e valores da cultura dominante, os quais têm operado em diversos espaços e no cotidiano social, inclusive na escola.

Assim sendo, a tese intitulada “**Práticas pedagógicas antirracistas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): empoderamento da mulher negra**” foi elaborada a partir do princípio de que essa meta poderá ser alcançada se houver a institucionalização de políticas e práticas educacionais que possibilite o empoderamento dos sujeitos. Para tanto, parti da hipótese de que, embora no campo das políticas educacionais haja um significativo número de documentos normativos que orientem a inserção do tema da educação para as relações étnico-raciais (ERER) no contexto do ensino, para isso precisam de instâncias e profissionais que as operacionalizem de forma efetiva através das ações e práticas pedagógicas para além da visão escravocrata sobre a pessoa negra. Esse argumento da escravidão colonialista de acordo com a literatura, em geral, é utilizado para justificar as

desigualdades e injustiças sofridas por esses sujeitos durante o processo histórico, fato que se reverbera nas instituições através do racismo institucional e se constitui em barreiras impedindo que haja maior efetividade na prática profissional dos entes públicos, inclusive na educação, para os processos de inclusão de temas e reflexões sobre a realidade da população negra.

Entendi que são necessárias ações que não só possibilitem a reparação das iniquidades praticadas contra a população negra como também permitam seu empoderamento, sobretudo da mulher negra, que desse universo populacional sofre ainda mais iniquidades, devido a outras questões ligadas ao patriarcado. Perante o exposto, o estudo se propôs responder as seguintes questões: De que forma as políticas, ações e práticas pedagógicas sobre as relações étnico-raciais têm sido desenvolvidas na sala de aula da EJA? As práticas pedagógicas estético-poéticas antirracistas produzem empoderamentos às mulheres negras da EJA? Até que ponto as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas na EJA possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica das mulheres negras e o reconhecimento de sua beleza por meio dos processos históricos e culturais? Que práticas pedagógicas são mais eficazes para o empoderamento da mulher negra?

1.2 Justificativa e objetivos

São inquestionáveis os avanços no plano legal que se converteram em políticas públicas materializadas em documentos oficiais direcionadas a uma educação para todos/as. Esses avanços legais, por sua vez, precisam ser entendidos como fruto de um processo de lutas sociais (Gomes, 2011, p. 9), transformações sociais ocorridas no Brasil, nas últimas décadas, em diversos planos: alinhamento das políticas de desenvolvimento nacional, bem como as exigências de organismos internacionais, principalmente, as questões relacionadas às diferenças de raça e gênero. No entanto, como ação afirmativa ainda “é vista com muita reserva pelo ideário republicano brasileiro”, segundo afirmou (Gomes, 2011, p. 9), uma vez que esse “ideário defende políticas universalistas”.

Na prática, ainda existem muitos conflitos e dificuldades de entendimento no tocante às ações, programas e projetos voltados à efetivação da Lei nº 10.639/03, as DCNERER, que foram instituídas em 2004, aprovadas a partir do Parecer CNE nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que dentre outros assuntos orientam a

inserção de conteúdos sobre história, cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino brasileiro (Brasil, 2003; 2004).

Porém, mesmo diante dos conflitos existentes entre o ideário republicano e as proposições das políticas de ação afirmativa, é inegável o papel indutor desse tipo de legislação e a regulamentação das ações nelas previstas. Tais políticas públicas apontam para “a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial” (Gomes, 2011, p. 9), um processo em que os Movimentos Sociais tem exigido o dever do Estado no reconhecimento e na legitimação da questão racial em várias áreas como educação, saúde, trabalho, gênero e outros. Nesse contexto, ressalta-se a instituição da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que em seu plano interno tem como propósito a concretização do princípio da igualdade descrita no *caput* do art. 5º da Constituição Federal (1988) e como reconhecimento e respeito às diferenças, combate à discriminação e as variadas formas de intolerância étnico-racial, bem como a defesa dos direitos étnicos individuais e na possibilidade de efetivação da igualdade de oportunidades para o segmento étnico-racial afrodescendente em diferentes campos (Brasil, 2010).

Tanto a legislação como as políticas de Estado e de Governo precisam de instâncias de mediação para se efetivar. Sendo, nesse caso, necessário transformar, as indicações previstas na legislação, em currículos e programas dos cursos, para que essas realmente se efetivem e sua realização se torne possível. Afinal de contas, tanto os currículos quanto os programas, são dispositivos capazes de realizar passagem do que está previsto nas diretrizes para os processos de formação nos cenários de ensino e aprendizagem (Moreira; Dias, 2015).

Na concepção de Gomes (2011, p. 10), “as ações postas em execução em nível nacional, estadual e municipal podem ser consideradas tímidas diante do caráter urgente do conteúdo da lei” bem como das problemáticas que se têm observado de forma empírica no contexto socioeconômico, político e cultural. Meneirz (2017 p. 15) em seus estudos sobre as relações étnico-raciais, na perspectiva intercultural, afirma que os estudos da cultura afro-brasileira ocorrem de maneira pontual a partir de uma perspectiva demarcada temporalmente em novembro, na Semana da Consciência Negra, sem continuidade em outras conjunturas. Essa perspectiva não se limita ao contexto em que a autora pesquisou, mas ainda é uma realidade quase que geral no Brasil, em que os eventos estão muito mais relacionados às expressões culturais.

Em âmbito local, as políticas e planos pedagógicos das instituições são prescritos nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), os quais estão presentes nos aspectos técnico-normativos e representam concepções de ser humano e de sociedade, bem como os componentes políticos fundamentais, tornando-se um elemento agregador de diversas instâncias da realidade, desde sua dimensão cotidiana até diretrizes das políticas macro, com processos de produção de sentidos que ocorrem em cada um dos contextos (Pontes; Macedo, 2011).

O currículo por sua vez se constitui em um documento em constante processo de transformação e, na atualidade, esse representa as lutas do passado por uma educação que visa libertar o indivíduo tanto no campo intelectual como social (Da Conceição *et al.*, 2019). Ainda, sob a égide das teorias pós-críticas que deixaram uma herança acerca da possibilidade de estudo sobre as diferenças, não se pode esquecer que o currículo como uma *praxis* (pensar para agir), implica na compreensão de que diversos tipos de ações que interferem em sua configuração adquirem sentido em um contexto real (Macedo, 2009).

A realização desta pesquisa teve como base a concepção de que a escola é um espaço de reprodução e produção de cultura, que embora a ação pedagógica tenda a reproduzir a cultura hegemônica e a reprodução das relações de força dos grupos sociais as quais são constituídas por conflitos (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 21), a escola enquanto instituição também pode atuar de forma conflituosa e ser capaz de se posicionar dentro do conflito e romper com os padrões sociais existentes. Nesse sentido, a escola não se constitui em espaço de mera reprodução e repetição de comportamentos, antes, possui a capacidade de criar uma identidade própria, ativa e aberta a possibilidades de mudanças, de desenvolvimento, de entendimentos para a solução dos diferentes problemas e convivência (Silva, 2006, p. 206). Com destaque à questão racial, entende-se que a instituição escolar irá abordá-la a partir de ações pedagógicas que promovam práticas antirracistas efetivas de modo a quebrar a “correia de transmissão de privilégios racistas e sexistas inerente à ordem social” (Almeida, 2019).

Ao considerar a pressuposição de Freire (1967, p. 36) de que aprendizagem e tomada de consciência se entrelaçam e o conceito de educação é compreendido na perspectiva da reflexão-ação perante a realidade, isso implica entender que é necessário pensar a própria realidade e o agir como parte do conhecimento a fim de que haja uma transformação, resultado da tomada de consciência da prática. Nesse

sentido, refletir criticamente sobre as diferenças étnico-raciais e de gênero, considerando a perspectiva histórica, na busca de entender essas diferenciações durante a prática curricular na escola, atravessa a compreensão de como os dispositivos sociais são criados pela sociedade, bem como os marcadores próprios de diferenciação e hierarquização que “servem como mecanismos de distinção social a partir da decodificação dessas diferenças e seu câmbio em estigmas e estereótipos” (Costa *et al.*, 2021).

Carneiro (2005) afirma que a raça se constitui em um dispositivo e como elemento de negação por meio da exclusão dos/as negros/as da escola, no entanto, nesse mesmo trabalho, foi demonstrado que a educação foi considerada como um instrumento de afirmação pessoal e social com perspectiva de futuro para os/as que a ela conseguem ter acesso, além de ter sido considerada como algo de muito “valor” até mais que o dinheiro, segundo o estudo. Com efeito, o sentimento de recuperação da dignidade e de construção de realidades plurais e emancipatórias no contexto da EJA, a partir do viés racial e de gênero, os quais se fundamentam numa perspectiva teórico-crítica, constituem também os justos motivos que norteiam este trabalho de pesquisa.

Entendendo, nesse caso, os ideais de educação libertadora como recorte epistemológico, a partir de uma proposta educacional que vise permitir que os sujeitos se reconheçam em suas identidades para serem capazes de questionar criticamente a realidade, evitando a reprodução de narrativas que são combatidas em relação à racionalidade hegemônica e, conseqüentemente, tornem-se capazes de entender como se constrói a configuração social que, simultaneamente, inserem as pessoas em situações racistas a partir de um discurso explicativo para o modelo de sociedade vigente, baseada em hegemonias ideológicas decorrentes do processo de colonização (Munsberg; Da Silva, 2018, p.12).

Considerando que as práticas pedagógicas consistem em ações conscientes e participativas que visam atender às expectativas educacionais em determinado contexto e que essas servem para sistematizar, potencializar e interpretar as intenções de um projeto educacional, o objetivo geral de nossa pesquisa foi desenvolver práticas pedagógicas antirracistas e analisar seus impactos no empoderamento pessoal, coletivo, político e socioculturais entre estudantes da EJA, em uma escola de ensino fundamental da rede de ensino municipal, na cidade de Maceió.

Como desdobramento da pesquisa, fez-se necessário traçar objetivos específicos como:

- realizar um estudo do tipo estado da arte para identificar as produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas antirracistas;
- descrever a identidade das mulheres negras matriculadas na EJA a partir da narrativa de suas histórias de vida para compreender e analisar os processos de empoderamento da mulher negra quanto à dimensão pessoal, coletiva, política e sociocultural;
- identificar os elementos que possibilitam o empoderamento das mulheres negras;
- promover intervenções por meio de oficinas de práticas pedagógicas em encontros antirracistas a partir de elementos da arte e cultura afro-brasileiras;
- desenvolver material didático (caderno pedagógico) que contemple práticas pedagógicas sobre as diferenças étnico-raciais que possibilitem o empoderamento da mulher negra no processo de aprendizagem no contexto de ensino da EJA.

Além de entender que esta tese constitui um debate que possibilita fomentar ações relacionadas à EREER interseccionada pela questão de gênero em espaços escolares na modalidade de ensino EJA. O estudo apresenta ainda a descrição do desenvolvimento de práticas pedagógicas realizadas durante a pesquisa de campo. Essas práticas foram planejadas para situações a serem vivenciadas pelos sujeitos em seus cotidianos e podem ainda servir de orientação na área de educação e de referência para grupos envolvidos em elaborar projetos e planos pedagógicos com vistas a possibilitar o processo de reconhecimento da identidade das mulheres negras e, conseqüentemente, o processo de empoderamento de estudantes negras na EJA.

O propósito foi pesquisar o tema das práticas pedagógicas antirracistas como empoderamento das mulheres negras, pensando ainda mais não só no que ensinar, mas em como ensinar, ou seja, a didática no processo educativo do ensino e da aprendizagem sobre a EREER. Desse modo, entendemos que o ensino e a aprendizagem são elementos da relação entre o/a professor/a e o/a estudante e

compreende que o/a professor/a é dotado de cultura de valores e pode influenciar na forma e no que seleciona para ensinar. Portanto, o ensino é dotado de intencionalidades. Em contrapartida, o/a estudante, por sua vez, tem um contexto que precisa se relacionar com o que é ensinado, ressignificá-lo e para se transformar em um ser reflexivo. O ensino permite que o/a estudante se sinta parte do contexto e não apenas expectador/a, ou seja, participe da desconstrução de estigmas e preconceitos contra os/as negros/as. Um ensino que transforma e empodera pessoas, no sentido de não só conhecer a cultura negra, mas se reconhecer como parte dessa cultura respeitá-la e valorizá-la.

Esta pesquisa assumiu, desde o início desses escritos, uma postura que versa sobre a “perspectiva de educação enquanto prática para a liberdade” (Freire; hooks) que impulsiona a busca de estratégias de atuação de grupos oprimidos a partir dos processos que se iniciam com a consciência crítica da realidade aliada a uma prática transformadora baseada na compreensão. Conseqüentemente, o rompimento com os mecanismos de opressão que se fazem presentes em diversas realidades e de formas variadas no seio da sociedade. Esse é processo que se constitui em ferramenta emancipatória capaz de contribuir para o empoderamento dos agentes (Freire; Shor, 1986). Entende-se que uma proposta de conhecimento produzido a partir de interesse emancipatório pode direcionar uma proposta de ensino que contemple ações que promovam a reflexão individual e coletiva, de caráter libertador do indivíduo (Joaquim; Pesce, 2018).

Mesmo tendo consciência de que a luta antirracista é algo muito complexo e que requer uma batalha com frente ampla, acredito que o coletivo de professoras/es, outros/as profissionais da escola e estudantes pode se engajar nessa causa que é uma causa de toda a sociedade brasileira e não apenas das mulheres negras e dos homens negros. Tudo que foi mencionado justifica a produção desta tese que, acima de tudo, lança-se em uma perspectiva de compor um espaço de construção de práticas educativas antirracistas no contexto da EJA que, enquanto modalidade de ensino nas etapas do ensino fundamental e médio, geralmente tem sido esquecida. Os agentes que lá estão sofrem ainda mais com as discriminações que trazem à escola a partir dos estigmas que vivenciam em seu dia a dia e na tríplice exploração da mulher, a saber: exploração de gênero, de raça e de classe.

A iniciativa de lançar um olhar para as mulheres negras nessa pesquisa diz muito do que sou e do que penso sobre a realidade da mulher negra. Foi antes de

tudo, uma oportunidade de pensar nas mães, avós e tias que cuidam, da periferia e da luta comunitária, além das muitas mulheres pretas que lutaram por séculos para construir um mundo melhor. A luta da mulher preta é histórica e até hoje essa herança continua, afinal de contas, em uma sociedade patriarcal com um sistema econômico capitalista, certos tipos de barbárie encontram importantes bases para se estruturarem, uma delas é o racismo. Sendo assim, homens e mulheres são explorados, porém, as mulheres negras ainda mais, pois estão mais distantes da liberdade por experimentarem múltiplos tipos de submissão e exploração que os homens negros, desde o processo da escravidão. No entanto, homens negros e mulheres negras nunca aceitaram a forma cruel como eram tratados e mantiveram uma estratégia de luta cujo objetivo era combater a exploração do corpo e da alma negros.

Ser uma mulher negra no Brasil é complexo, porque é preciso ter audácia, muita audácia. O que quero dizer com isso? A realidade da mulher negra, principalmente a de cor preta, em geral, tem sido atravessada por muitas situações de violência material e simbólica e para se manter defensora de suas condições étnico-raciais é preciso invocar a sua ancestralidade, marcada pela luta e resistência para viver. Ao vermos uma mulher preta na TV, conseguimos enxergar essa história de resistência, de valorização da beleza do povo preto. Porém, essa realidade se torna cada vez mais próxima a nós e possível a partir da tomada de consciência sobre a história e cultura negras por parte de toda a sociedade, de negros/as e não negros/as.

Por muito tempo não foi permitido aos negros e às negras sonharem, o que até hoje, para a maioria desse seguimento populacional, permanece e a eles/as parece ser uma utopia. Valorizar as mulheres pretas é possibilitar a elas a felicidade diante do que lhe é possível, a autonomia, a liberdade, o poder de escolha, que se constituem como um caminho para a mudança. No entanto, creio que essa realidade só pode ser construída a partir do rompimento dos ideais do colonizador que sempre buscaram incutir no imaginário social que tudo que é de preto é feio e não presta, como o seu trabalho, seu corpo, sua religião. Assim, como profissional da educação, penso que valorizar as mulheres pretas ao realizar um trabalho de desmistificação da ideologia do mito da democracia racial, defendido por Gilberto Freyre (1930), constitui-se como uma forma de devolver a dignidade, o respeito, bem como uma maneira de reeducar os olhares sobre a raça.

Destaca-se que, neste estudo, foram consideradas as seguintes autorias com base nas reflexões de: Gomes (2003, 2005, 2008, 2011), que discute as questões de estética do corpo negro e sua relação social com o ambiente escolar e o não escolar; Munanga (2016, 2020) e Souza (2021), que orientaram as discussões sobre a identidade negra e sua relação com o racismo; hooks (2017, 2019, 2020, 2021), Ribeiro (2016, 2018), Akotirene (2019), Angela Davis (2016, 2017), Joice Berth (2019) e Lelia González (2020), no tocante à interseccionalidade entre raça, gênero e empoderamento da mulher negra. Tivemos como âncora de sustentação da pesquisa o poder resignificado pela teoria da decolonialidade e do feminismo negro.

Na perspectiva de práticas de ensino emancipatórias a partir da temática “práticas pedagógicas antirracistas”, utilizou-se da pedagogia das relações étnico-raciais em que se realizou debates e reflexões que considerassem as discussões sobre relações raciais no Brasil de forma mais ampliada, uma vez que essa temática tem sido silenciada ou desqualificada sob a égide do discurso de que o Brasil se constitui como uma democracia racial (Gomes; De Jesus, 2013), mas que, do ponto de vista do conceito de racismo, muito tem sido questionado por entender que as desigualdades existem e estão estampadas nos indicadores sociais no Brasil, sobretudo quando se trata das mulheres negras (Madeira; Gomes, 2018) .

A composição desta tese está organizada do seguinte modo: a seção 1 compõe esta introdução; a seção 2 apresenta a metodologia da pesquisa, incluindo o estado da arte, realiza a contextualização dos estudos a respeito da escola e das práticas antirracistas; na seção 3, a contextualização versa sobre o histórico da EJA no Brasil; a seção 4 busca entender o contexto das estudantes negras que estão na sala de aula da EJA da escola-participante da pesquisa, bem como o espaço da cultura africana (afro) e afro-brasileira dentro da proposta curricular através das práticas pedagógicas praticadas na EJA, e analisar em que sentido se realiza as intersecções com a questão das diferenças raciais e de gênero a partir da contextualização da história de vida das participantes da pesquisa; a seção 5 aborda as relações étnico-raciais na EJA, a partir da perspectiva de “práticas de ensino emancipatórias” e da temática “práticas pedagógicas antirracistas”, realizando debates e reflexões que considerassem as discussões sobre relações raciais no Brasil de forma mais ampliada, e oficinas, analisadas nas seções anteriores, considerando o contexto das estudantes negras que estão na sala de aula da EJA, bem como o espaço da cultura africana e afro-brasileira dentro da proposta curricular e em que sentido se realiza as intersecções

com a questão das diferenças raciais e de gênero; a seção 6 aborda as aprendizagens realizadas nas oficinas, os relatos das oficinairas e reporta as reflexões e contribuições possíveis das práticas pedagógicas antirracistas para o empoderamento da mulher negra. As discussões sobre as diferenças em relação à temática racial afro-brasileira e de gênero no currículo à luz da Teoria Crítica Racial e a partir da perspectiva teórica Decolonial do Currículo, campo teórico que admite outras epistemologias com “enunciados emancipatórios para as teorias educacionais” (Dos Passos, 2019, p. 6). Com atenção especial aos limites e possibilidades de trabalho com os conceitos de cultura afro-brasileira e identidade negra, partimos das discussões realizadas em estudos anteriores, através do levantamento das teses e dissertações que tratassem do debate sobre as diferenças raciais acerca da identidade negra no âmbito do ensino fundamental; para encerrar, a seção 7 apresenta as considerações finais do estudo. Como partes pós-textuais, seguem as referências e o apêndice, que contém o caderno pedagógico, o produto resultante dos estudos realizados na pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta investigação trata de uma pesquisa-ação em que a escolha por esse tipo de pesquisa se deu pelo fato de utilizar o envolvimento da investigadora com o contexto de organização e realização da pesquisa e com os participantes da pesquisa. Contudo, a escolha da pesquisa-ação também representa uma opção política, uma vez que uma de suas habilidades é propor uma orientação emancipatória dos sujeitos envolvidos, tendo assim a crítica social como propósito. Isso porque uma das principais características da pesquisa-ação é a relação entre o conhecimento e a ação, portanto, a pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação (Thiollent, 2011).

Corroborando esta ideia, Baldissera (2001) explica que uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação a partir da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa teve como foco pensar a temática das relações étnico-raciais na EJA numa perspectiva para além do levantamento de dados, incluindo, assim, fomentar a discussão desse tema na sala de aula.

Foi considerada a partir de elementos que suscitasse nos sujeitos a reflexão e a problemática que o racismo gera no organismo social e como esse problema se reverbera na vida das mulheres que chegam transitam os espaços da EJA. A intenção é gerar a necessidade de as instituições assumirem a temática juntamente com toda comunidade escolar.

Para Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Desse modo, observa-se que, na pesquisa-ação, tanto os participantes quanto os pesquisadores contribuem com a pesquisa de forma colaborativa, além de que esta forma de pesquisa proporciona aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva. Realidade que de fato ocorreu uma vez que sou professora da instituição pesquisada, tal condição oportunizou refletir sobre minha própria prática, e, juntamente com lideranças do movimento negro e demais membros da comunidade escolar,

pensarmos uma forma de trabalho que contribuísse para o trabalho sobre a cultura afro e afro-brasileira para além da escravidão e que trouxesse uma visão positiva sobre essa cultura.

Com base nas escolhas metodológicas iniciais e nas indagações levantadas foi necessário utilizar recursos de coleta e análise de dados que pudessem favorecer a interlocução com diversos registros. O percurso envolveu a leitura de documentos, a realização de entrevistas, realização de oficinas, observação no interior da instituição pesquisada com uso de diário de campo para anotações das observações.

Os dados analisados se referem às relações étnico-raciais e a partir da análise da inserção dessa temática no contexto da EJA e de práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas na perspectiva da metodologia de projetos envolvendo a comunidade escolar. Nessa medida, o que se propõe com a utilização do delineamento de pesquisa mencionado foi a compreensão acerca da realidade educacional em relação à inclusão no material didático utilizado durante as aulas, bem como compreensão das narrativas de estudantes e docentes sobre as práticas de encontros pedagógicos antirracistas na EJA realizadas através de oficinas, considerando temas que possibilitassem o empoderamento da mulher negra a partir de práticas como essas.

A seguir, será descrito o local de estudo e as etapas.

2.1 Local do estudo

O estudo foi realizado em uma escola que faz parte da rede pública municipal de ensino da cidade de Maceió, Alagoas, Brasil, a qual oferta turmas de EJA e consentiu participar da pesquisa. O critério de escolha se deu por conta do posicionamento geográfico, especificidades do método da pesquisa-ação e o tempo disponível. O estudo foi desenvolvido com professores, egressas e estudantes das turmas do primeiro e segundo seguimento da EJA que aceitaram participar da pesquisa.

2.2 Etapas da pesquisa e ações metodológicas

A pesquisa foi dividida em cinco etapas: estudos documental e bibliográfico; entrevistas diagnósticas; Projeto de Práticas Pedagógicas Antirracistas; depoimentos

após a realização das oficinas; sistematização, organização e análise dos dados, para a elaboração desta tese e do produto, a proposta “**Das práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais na EJA: caderno com propostas de oficinas antirracistas**”. Inicialmente, para descrever o processo de inserção da temática nas suas múltiplas dimensões, foi realizado um estudo documental e bibliográfico para verificar os produtos e registros em documentos oficiais e diretrizes curriculares direcionados à inclusão da temática de raça e empoderamento da mulher negra no ensino fundamental modalidade EJA.

A segunda etapa se constituiu de entrevista em que foi aplicada em dois momentos: uma no início como forma de diagnóstico outra no final como forma de mensurar os resultados dos trabalhos práticos realizados durante a pesquisa. Na fase diagnóstica, foi realizada uma entrevista com o grupo de professores que atuam no espaço de práticas de ensino-aprendizagem da EJA do local em que a pesquisa foi realizada com egressas e estudantes. O convite para a entrevista foi feito de forma intencional. Vale ressaltar que, das entrevistas com os professores, apenas duas foram presenciais, as demais foram *online* devido ao fato de que os horários em que esses(as) profissionais se encontravam no espaço da escola coincidia com seus horários de atuação em sala de aula. Nesse caso, a única forma disponibilizada pela maioria do grupo foi a *online* em que cada um escolheu o tempo que tinha disponível para a entrevista. Em contrapartida, com as estudantes, todas as entrevistas foram realizadas presencialmente e previamente agendadas as datas e horários em que essas estudantes se disponibilizaram para o trabalho da pesquisa. A realização dessa etapa se fez importante por possibilitar extrair informações necessárias para compreensão do objeto em estudo, bem como sua contextualização histórica e sociocultural, e proceder a análise crítica acerca das potencialidades e fragilidades no tocante às práticas pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais no processo de ensino-aprendizagem na EJA e os efeitos no processo de empoderamento da mulher negra.

A terceira etapa da pesquisa-ação foi aplicada em que se buscou realizar um levantamento aprofundado das informações que delinearam práticas pedagógicas antirracistas que nortearam estratégia de empoderamento foco principal dessa pesquisa e elaboração do produto educacional. Nessa etapa, foram realizados encontros em formato de oficinas denominadas de “encontros pedagógicos antirracistas”. Durante esses momentos, a pesquisadora contou com o apoio de

profissionais e lideranças do movimento negro que auxiliaram no desenvolvimento dos trabalhos e no compartilhamento de suas experiências de empoderamento através da arte, cultura e estética afro-brasileira. Durante as atividades foram enfatizadas as possibilidades de novas experiências que permitissem adquirir conhecimentos novos que elevassem a autoestima e que ressignificassem as percepções identitárias das mulheres negras.

A primeira oficina teve como objetivo estabelecer os primeiros contatos com a experiência de investigação com os/as estudantes em que se pretendeu trabalhar com a identidade dos/as participantes por meio de dinâmicas, cujos grupos foram estimulados a refletirem sobre sua história: quem sou eu e qual é a minha história? Para isso, foi usado filme curta-metragem denominado de “Dudu e o lápis de cor da pele”, disponível na plataforma Youtube e, em seguida, a oficina de turbante.

A segunda oficina foi composta pela ação de embelezamento, em que se buscou estimular a construção de uma identidade étnico-racial negra a partir do cabelo crespo e desconstruir estigmas preconceituosos e discriminatórios em relação à beleza negra tendo como plano principal promover o reencontro com a autoestima a partir dos elementos ancestrais africanos.

A terceira oficina almejou realizar de forma crítica e reflexiva uma aprendizagem significativa sobre as expressões, diversidades culturais originárias das comunidades de cultura a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros de forma a suscitar o encontro com o eu, o outro e a cultura popular com oficina de dança, música e teatro.

Dando continuidade à reflexão sobre os valores civilizatórios, a quarta oficina propôs o debate acerca do racismo ambiental com oficina de material reciclável tendo como plano de fundo a sustentabilidade e as condições de vida da população negra.

A quinta atividade se constitui de uma aula de campo em que se visitou o antigo Quilombo dos Palmares, hoje Serra da Barriga, na cidade de União dos Palmares, em Alagoas. A proposta visou proporcionar aos estudantes a vivência de uma experiência de conhecimento da historicidade ancestral do maior Quilombo da América a partir da visita ao memorial.

A sexta e sétima atividades se constituíram de momentos de produção de narrativas dos que vivenciaram as oficinas de práticas antirracistas com a comunidade escolar e estudantes em que a pesquisa foi realizada. Esse momento teve como objetivo estimular os estudantes a produzir narrativas sobre trajetórias e experiências

vivenciadas nos encontros anteriores a partir das temáticas relacionadas ao empoderamento da mulher negra no contexto educacional da EJA, em que as participantes puderam expor suas impressões através de cordel, fotografias, desenhos e expressões corporais a partir da dança e da cultura afro-brasileira.

Tais momentos foram uma oportunidade dos estudantes se expressarem em suas inquietações e de se tornarem conhecidos como participantes do processo educacional. Buscou-se ultrapassar as concepções sobre o conhecimento no âmbito da escola e, desse modo, relacionar o que foi assimilado durante os encontros anteriores, suas realidades individuais, coletivas, políticas e socioculturais em que as partícipes foram estimuladas a produzirem narrativas sobre as vivências dos encontros de práticas antirracistas.

Por fim, no pátio da escola foi realizada um momento de partilha do que havia sido produzido durante as oficinas e como foram desenvolvidas as ações denominadas de “Encontros Pedagógicos Antirracistas”. O encontro foi aberto para toda a comunidade escolar a fim de que pudessem tomar conhecimento do resultado dos trabalhos realizados durante a pesquisa-ação, momento que foi denominado de “Noite da Beleza Negra”, em que se realizou a culminância de todo o trabalho desenvolvido e contou com exposição dos materiais produzidos por meio de dança, fotos, maquetes, cordéis, desfile da beleza negra e relato de experiência dos(as) participantes.

O convite aos estudantes para participarem das oficinas aconteceu de forma intencional pois, segundo Zanella (2006), a escolha da população depende de quais sejam os objetivos de pesquisa, as características que se deseja levantar e que recursos são disponíveis ao/a pesquisador/a. Portanto, considerando os objetivos do estudo, a seleção dos/as participantes dessa etapa proporciona uma maior participação por parte do/a pesquisador/a tanto na escolha dos elementos caracterizadores da população que compuseram a amostra, quanto no desenvolvimento das ações.

A perspectiva de organização das oficinas possibilitou “apropriação, construção e produção de conhecimentos [...] de forma ativa e reflexiva” (Paviani; Fontana, 2009, p. 78). Embora o foco da pesquisa fosse as mulheres negras, para participar dos encontros antirracistas foram convidados todos os estudantes, homens e mulheres, das turmas de EJA primeiro seguimento composto pelas turmas de primeiro, segundo e terceiro e quarto períodos. Os do segundo seguimento também estiveram inclusos,

sobretudo as turmas do quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono períodos. Porém, no momento das atividades práticas das oficinas de turbante e cabelo crespo, o convite para atuar como modelo voluntária foi direcionado, intencionalmente, às mulheres. O número de estudantes que atuaram como modelos foi de quatro pessoas em cada evento, pois foi considerado o tempo para a execução da atividade e o material disponível. Os demais estudantes puderam acompanhar a aplicabilidade do conhecimento sobre as especificidades da valorização dos aspectos estéticos, da diversidade e de representação cultural negra. Para os outros encontros, todos os presentes puderam atuar na construção do conhecimento de forma ativa. Os encontros foram realizados de acordo com os horários e dias letivos.

Na sequência, foi realizada a segunda etapa da entrevista que foi feita de forma individual com as participantes das oficinas, gravadas em áudio após a assinatura do TCLE. A entrevista visou contribuir no processo de análise e melhor compreensão dos efeitos dos encontros pedagógicos antirracistas e auxiliar no desenvolvimento de um produto educacional sobre o processo de empoderamento da mulher negra na EJA a partir dos dados coletados.

Os instrumentos que foram utilizados para coleta de dados durante as entrevistas foram considerados na perspectiva de um método flexível no processo de obtenção das informações sobre o projeto, contudo, esse instrumento precisou ser planejado e requereu habilidade na capacidade para conduzir o processo, sobretudo se houvesse necessidade de introduzir variações durante a entrevista (Barbosa, 1998, p. 2), variações que foram necessárias, sobretudo com as estudantes. Para De Brito Júnior (2012) “a entrevista permite aos pesquisadores extraírem uma quantidade grande de dados e informações que possibilitam um trabalho rico”. Os roteiros das entrevistas se encontram nos apêndices deste trabalho.

Para registrar as informações sobre as impressões e reflexões durante as observações das práticas pedagógicas antirracistas foi utilizado o diário de campo que é considerado um material de uso particular e possibilita uma maior aproximação desse instrumento com o objeto de estudo e de intervenção (Da Costa e Gindani, 2012. p. 270). Para Imperatori e De Alencar (2022), os registros, comentários e reflexões do diário de campo, tem como objetivos auxiliar o/a profissional no resgate de alguma informação e/ou reflexão, que embora seja de caráter pessoal e fluída para possuir algum tipo de organização e sistematização para que sejam mais bem aproveitados.

A análise e interpretação dos dados foi desenvolvida a partir das entrevistas do tipo narrativas que para Weller e Otte (2014) são modos de romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas. No caso dessa pesquisa, os textos narrativos versam sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências.

Para a análise das entrevistas do tipo narrativas as etapas segundo Weller e Otte (2014) envolvem: interpretação formulada na busca reconstruir o sentido imanente, ou seja, aquilo que compreendemos de forma imediata; identificação dos tópicos e temas recorrentes expressos no decorrer da entrevista; organização temática para a análise de passagens os temas em detalhes, de forma emotiva ou metafórica; apontamentos das passagens nas quais o entrevistado discute temas relevantes para a pesquisa. Desse modo, nas análises são indicadas as falas literais das entrevistas, que foram gravadas durante as entrevistas e depois transcritas.

Após a transcrição foram lidas e relidas para realizar o agrupamento dos temas recorrentes. Na análise para as estruturas marcantes dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que “moldam” as falas e que são relevantes para a compreensão das condições e situações dos indivíduos na estrutura social, como destacam Weller e Otte (2014).

Na pesquisa-ação, os pressupostos de Freire (1967;1987) nortearam as atividades pedagógicas quanto ao desenvolvimento da consciência crítica. A análise dos dados aconteceu de forma contínua, em que foram realizadas reflexões a cada nova situação diagnosticada, obedecendo um processo de ação-reflexão-ação segundo a perspectiva freiriana. Este movimento possibilita o desenvolvimento das mudanças necessárias pelos envolvidos no processo.

2.3 Aspectos éticos

O projeto foi submetido à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNINTER, obedecendo aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Após aprovação, todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização

de sua participação⁵.

2.3.1 Riscos e benefícios

A coleta dos dados só foi iniciada a partir da aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP da Plataforma Brasil, seguida da assinatura do TCLE pelos participantes.

Será assegurada a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas. Para garantir a confidencialidade e anonimização dos dados os participantes foram identificados por códigos aqui denominado de gérbera para identificar as estudantes e baobá para os professores, como forma de omitir os dados que pudessem identificar o participante que ficaram à vontade para sair do ambiente ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim fosse de sua preferência.

Os benefícios do estudo não foram de caráter financeiro, e sim científicos, onde os dados coletados serviram para o fortalecimento de pesquisas na área do ensino sobre as diferenças raciais e de gênero. Os participantes não receberam nenhum valor em dinheiro por sua participação no estudo, a participação no estudo ocorreu de forma voluntária. Ainda em relação aos benefícios, esse estudo contribuiu para apresentar informações acerca do ensino das diferenças raciais e de gênero na EJA, bem como na quebra de paradigmas quanto ao preconceito e se tornar um importante caminho para superação de práticas racistas contribuindo para o fortalecimento das mulheres negras em seu processo de conhecimento emancipatório a partir de autoidentificação e de autoaceitação de sua identidade.

2.3.2 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos na pesquisa professores e estudantes da EJA que aceitarem participar da pesquisa que consentiram sua participação nas entrevistas e atividades das oficinas nas fases da pesquisa ação. A adesão foi voluntária. Os professores e estudantes que manifestarem o desejo de não participar foram excluídos da amostra.

⁵ Parecer do Comitê de Ética CAAE 67409822.1.0000.5573.

2.3.3 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

Em qualquer momento a pesquisa poderá ser suspensa ou encerrada caso os participantes se recusem ou desistam de participar do estudo ou caso a pesquisadora observe a possibilidade de danos a qualquer participante. Também será suspensa ou encerrada se os participantes estiverem afetados emocionalmente por conta da pandemia, ou em caso de catástrofes. Caso aconteça alguma destas situações, tentaremos realizar o estudo com outros participantes.

2.4 Análise a partir do estado do conhecimento

Este item apresenta um estudo de revisão sistemática do tipo Estado do Conhecimento (Vougerau; Romanowski, 2014) sobre diferenças étnico-raciais. A opção de realizar o estudo se justificou pela relevância que a temática representa no processo formativo como um todo e no contexto educacional brasileiro e que pode contribuir para um melhor entendimento sobre o assunto e quais as possibilidades de trabalhos existentes nas práticas educativas no ambiente escolar.

A opção da realização do estado de conhecimento, deu-se pelo de fato de que essa é uma tipologia possibilita um olhar ampliado e atualizado acerca das perspectivas e principais movimentos de estudos ligados a determinado objeto como destacam Vougerau e Romanowski (2014). A partir desse estudo foi possível mapear as principais tendências teóricas e resultados de pesquisas em determinada área do conhecimento para oferecer uma visão abrangente do nível acadêmico do conhecimento produzido. Essa análise foi esclarecedora sobre os itens a serem explorados acerca do tema com possibilidades de mapeamento das ideias existentes sobre o objeto desta investigação (Morosini; Fernandes, 2014).

A coleta de dados foi realizada, em abril de 2023, no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia e para a busca foi utilizado o descritor “diferenças étnico-raciais”, considerando o período de 2004 a 2023.

O estudo está organizado a partir dos descritores: diferenças étnico-raciais, práticas pedagógicas antirracistas.

2.4.1 Estudos sobre diferenças étnico-raciais

Ao aplicar o descritor diferenças étnico-raciais, inicialmente, obteve-se como resultado 26 trabalhos, porém foram selecionados os trabalhos que tinham no título esse descritor observando a relação com o contexto da educação básica, que resultaram em 14 trabalhos, dos quais, 1 foi excluído da análise por não permitir o acesso ao texto, 13 pesquisas, conforme tabela 1, foram analisados. As análises foram realizadas a partir dos resumos e da leitura das conclusões e, quando necessário, da leitura da introdução.

O quadro 1 está organizado contendo o título da pesquisa, a instituição, os objetivos e o ano de publicação, e será apresentada a seguir:

Quadro 1 – Levantamento das pesquisas sobre diferenças étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas

Nº	Título	Autores	Instituição	Objetivos	Ano publicação
01	Um currículo como narrativa étnico-racial: narrativas imagens da diferença negra no cotidiano da Escola Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém-Pa.	Roberta Moreira Couto	Universidade Federal do Pará	Perscrutar os eixos cotidianos inventivos das narrativas imagens que configuram o texto curricular racial da escola, problematizando os seus sentidos no encontro produzido pelas diferenças.	2018
02	Mulheres negras adolescentes no ensino médio. discriminação e desafio	Maria Aparecida Silva	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Ciências e Letras	Verificar se os projetos de vida e as perspectivas das mulheres negras estarão marcados por alguma experiência de estereotipagem, que absorvem o feminino e a raça como verdadeiros estigmas. Saber se as condições de vida adversas no campo social- o que inclui as discriminações e os efeitos do machismo- marcam as mulheres negras adolescentes a ponto de negarem um futuro para elas.	2005
03	Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?'	Sueli Borges Pereira	Universidade Federal do Maranhão	Analisar se o currículo escolar da 5ª a 8ª séries é trabalhado na perspectiva de afirmação ou silenciamento das identidades e diferenças étnico-raciais do seguimento negro.	2006
04	Práticas Pedagógicas e a formação identitária da estudante negra	Luciane Simões de Abreu	Universidade Estadual Paulista	Investigar como está sendo aplicada a obrigatoriedade da inclusão, no ensino fundamental e médio, de temáticas visando construir uma nova imagem da população negra.	2009

Nº	Título	Autores	Instituição	Objetivos	Ano publicação
				Verificar se a escola contribui de modo positivo nesse processo, e, finalmente, investigar como está sendo construída a identidade das estudantes negras, já que a falta de confiança em si e sentimentos de inferioridade contribuem para dificultar a inserção social.	
05	O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar.	Marzo Vargas dos Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Identificar e compreender como estudantes negros da RME/POA se constituem nas interações sociais e como essas construções se manifestam na cultura estudantil e na educação física escolar.	2007
06	Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças	Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva	Universidade de Brasília/Instituto de Psicologia	Focalizar nas narrativas de quatro meninas negras e identificar e analisar concepções, ideias, relato de experiências, comportamentos, sentimentos ou afetos em relação a si mesmas a colegas e à professora, bem como aos demais parceiros de comunicação/metacomunicação construída no contexto de sua história. Analisar questões relacionadas ao preconceito, à diversidade e identidade étnico-racial e cultural com ênfase na compreensão dos processos de constituição de self destas crianças, visando contribuir, para o desenvolvimento de uma atitude positiva frente à diversidade étnica/racial e as próprias características de negritude.	2010

Nº	Título	Autores	Instituição	Objetivos	Ano publicação
07	Literatura afro-brasileira e identidades: proposta de sequência didática para o ensino fundamental II	Anilda de Fátima Piva dos Santos	Universidade de São Paulo /Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	Estimular, com base na Lei 10.639, o interesse pela Literatura Afrobrasileira como ferramenta contra as diferenças étnico-raciais, as práticas de racismo e a segregação no ambiente escolar. Motivar alunos, em especial afrodescendentes, a valorizarem a cultura brasileira de matriz africana; fomentar a prática cotidiana da leitura literária, do debate e do diálogo para formar leitores críticos capazes de (re)escrever sua própria história	2015
08	Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia	Tainara Jovino dos Santos	Universidade Federal de Goiás	Compreender como a Educação das relações étnico-raciais está sendo construída e desenvolvida dentro da Rede Municipal de Educação de Goiânia e quais os avanços e recuos identificáveis neste processo	2015
09	Busca de práticas pedagógicas de professores do ensino médio: racismo e intolerância na escola	Debora Andrade Chagas Martins	Universidade Federal de São Carlos	Investigar o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação étnico-racial, superação do racismo e valorização das diferenças étnico-raciais no contexto escolar por meio de documentos e depoimentos de professores; analisar, sob a ótica do professor, se o Centro de Mídias São Paulo (CMSP) desenvolveu práticas que abordem a temática étnico-racial e se estas práticas foram adequadas. Analisar, por meio de depoimentos de professores, os impactos na aprendizagem nas práticas desenvolvidas.	2021

Nº	Título	Autores	Instituição	Objetivos	Ano publicação
10	Crianças negras em escolas de “Alma Branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil	Edmacy Quirina de Souza	Universidade Federal de São Carlos	Analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil, e investigar como tais diferenças se constituem na organização dos espaços educativos e nas práticas discursivas e não discursivas produzidas pelas crianças e pelas professoras, possibilitando compreender como chegamos a ser aquilo que somos em relação à raça e à cor.	2016
11	Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil	Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Analisar a relação da formação identitária e representações na educação básica através da sociabilidade do afrodescendente no âmbito escolar; investigar os conhecimentos dos professores sobre a formação das identidades do afrodescendente na educação básica. Pesquisar as relações sociais e raciais que estão envolvidas no processo de formação identitária das crianças.	2018
12	Cruzando a linha”: afro-religiosidade, Implementação da Lei 10.639/03 e as Fronteiras da Educação Escolar – um estudo com professores da educação básica	Ilka Joseane Pinheiro Oliveira	Universidade Federal do Pará	Analisar os significados produzidos por professores participantes da especialização “saberes africanos e afro-brasileiros” sobre religiões afro-brasileiras; relacionar o debate da afro-religiosidade nas escolas como estratégia do movimento negro no processo de combate ao racismo e ao racismo religioso; apontar as mudanças ocorridas entre professores e alunos da educação básica ao serem confrontados com a temática em sala de aula, após o processo formativo na Lei 10.639/03.	2017

Nº	Título	Autores	Instituição	Objetivos	Ano publicação
13	Mulher negra alfabetizando: que palavra mundo ela ensina ao outro ler e escrever?	Regina Fátima de Jesus	Universidade Estadual de Campinas	Compreender em que momento das histórias de vida de três professoras negras que cursaram a Pós-Graduação lato sensu "Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares", no ano de 2000, elas disseram assumir a identidade étnico-racial e quais os reflexos do assumir-se/afirmar-se negra para a prática pedagógica junto aos alunos e alunas das classes populares.	2004

Das leituras realizadas foram extraídas as tendências dos temas abordados considerados mais relevantes para este estudo, totalizando nove estudos. Os não examinados por tratarem de segmentos da educação não relacionados a este estudo, como por exemplo a educação infantil, foram apenas incluídos no quadro.

As pesquisas sobre currículos examinam o entendimento sobre a cultura afro e afro-brasileira em que são ressaltados análise dos currículos praticados nas escolas, Couto (2018, p. 24-25), em suas análises sobre o currículo como narrativa étnico-racial, buscou problematizar o processo de (in)visibilidade da cultura negra no currículo da educação básica analisando a construção da produção social e cultural sobre as diferenças que se encontram intrínsecas no cotidiano escolar a partir das relações de *saberes/poderes/fazer*es e que se fazem presente nas redes de compartilhamento e racismos, indica em suas conclusões que embora abordem as questões étnico-raciais, mas com o entendimento do “negro como um outro tão distante, sem cidadanias e direitos, operando em prol das segregações e seletividades, prendendo-os nos troncos da escravidão” (Couto, 2018, p. 109).

O modo de abordagem:

as diferenças étnico-raciais vêm sendo narradas e “representadas” no contexto escolar ainda de modo celebrativo, corroborando estereótipos de inferioridade contra o negro, estratégias coloniais de estereotipagem tidos como escravizados pelas narrativas nacionais construídas (Couto, 2018, p. 107-108).

No entanto, nesse mesmo ambiente a autora ressalta que, é possível erigir possibilidades de “negociações culturais” capazes de se construir outras “representações” do negro e que podem se constituir como forma de “resistência” e que essas surgem nas “entrelinhas do cotidiano por aqueles que habitam nas fronteiras e tornam-se capazes de nos exibir as diferenças étnico-raciais na sua realidade plural inserida no currículo da escola”. Portanto, “olhar para dentro da escola, é talvez uma tentativa de revelar os tantos — eus negros e negras que (trans)formam esse ambiente, produzindo outros discursos, viabilizando novos desejos” (Couto, 2018, p. 108-109).

No que concerne ao currículo e programa escolar, Pereira (2006), que buscou analisar se o currículo escolar da 5ª a 8ª séries, trabalha na perspectiva de afirmação ou silenciamento das identidades e diferenças étnico-raciais do seguimento negro, concluiu que esse “não tem contribuído para afirmação da identidade e diferença do seguimento negro por silenciar e/ou deturpar

determinados conteúdos”. Para a autora, um dos maiores desafios do currículo escolar é “a possibilidade de reconhecimento, valorização e incorporação da chamada cultura do aluno”, e que para parte dos professores, sujeitos de sua pesquisa, o problema do racismo é mais questão “social” que “racial”.

Para os entrevistados de Pereira (2006), o currículo em um rol de disciplinas e conteúdos tem tido a função de transmitir a “herança cultural” hegemônica, o que na percepção da autora essa visão tem “implicações para o tratamento da diversidade étnico-racial e conseqüentemente para a afirmação das identidades étnico-raciais” (Pereira, 2006, p.149-150), mantendo desse modo, uma postura de defesa de cultura universal e “civilizada”.

O estudo que buscou “estimular, com base na Lei 10.639, o interesse pela Literatura Afro-brasileira como ferramenta contra as diferenças étnico-raciais, as práticas de racismo e a segregação no ambiente escolar”, realizado por Santos(2015), afirma que há (in)visibilização e negação do estudo sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, conforme prescreve a legislação significa que perpetuar a discriminação e o preconceito étnico-racial dentro no contexto escolar e nos ambientes externos à instituição.

Na concepção de Santos (2015, p. 137), ainda sobre a pseudodemocracia racial entranhada no seio da sociedade brasileira e reverberadas nas atitudes racistas institucionais, as atitudes decorrentes dessa visão em se evidência “as raízes históricos-sociais da colonização e do período escravocrata vivenciado pelo povo brasileiro, mas que necessita de outro final que não sufoque, nem inferiorize a cultura negra e que pautem no respeito à diversidade étnico-racial.

Na direção de contribuição Santos (2015, p. 138), ressalta que a literatura afro ao ser incluída promova o debate e o diálogo na formação “de leitores críticos e capazes de (re)escrever e protagonizar suas próprias histórias identitárias despidas de preconceitos e estereótipos”.

Oliveira (2017), ressalta em sua pesquisa que dentre os desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003, a “afro-religiosidade” é o que mais se constitui como entrave, segundo ela, esse é um tema que precisa ser melhor analisado dentro da educação das relações étnico-raciais, uma vez que ainda há muitas resistências e intolerância e que coloca a sociedade em “alerta” acerca dessa área que é considerada um território complexo em que “grupos culturais estão imersos nas relações de poder”. Portanto, a educação precisa lançar estratégias que permitam o

entendimento das experiências e significados das diferenças religiosas, focando em “reflexão baseada em novos princípios” e que possibilite o entendimento das experiências e simbolismo presente na cultura afro-religiosidade.

Os estudos sobre as práticas pedagógicas envolvendo diferenças étnico-raciais, incluem a dissertação sobre “Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra”, cujo foco foi o estudo do período escolar do 3º ao 4º ciclo do ensino fundamental, em que o objetivo foi verificar se as práticas pedagógicas desse nível de ensino contribuem de modo afirmativo para a formação da identidade da estudante negra, a partir da análise do fazer pedagógico dos docentes, que nesse nível de ensino lecionam, quanto à aplicação do que fora sancionado pela Lei nº 10.639/03 e pelo Parecer CNE/CP nº 003/2003, concluiu que “a escola não tem disponibilizado aos alunos as condições adequadas à construção de uma imagem afirmativa de si mesmo, ao desenvolvimento de suas potencialidades, nem tão pouco trata todos com igualdade” (Abreu, 2009, p.81).

A pesquisadora pontuou ainda algumas das possíveis dificuldades relacionadas à aplicação plena da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica no contexto escolar, tais como:

[...] a falta de preparo dos professores; a falta de material pedagógico adequado; a persistência do mito da democracia racial no imaginário social; o cansaço dos professores, sobrecarregados de aulas e a falta de apoio dos pais que sempre defendem os filhos quando manifestam preconceito ou têm comportamento racista e discriminatório (Abreu, 2009, p. 81).

Nessa mesma direção, Santos (2015) ressalta que professores/as, além da falta de formação, apresentam resistências em desenvolver práticas pedagógicas sobre as relações étnico raciais. No desenvolvimento das práticas a estrutura do sistema educacional do município apresenta é insuficiente. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são implementadas nas unidades escolares de Goiânia, “mas o modo como os trabalhos acontecem ainda é alvo de questionamentos por estâncias superiores da RME e pelos (as) próprios (as) educadores (as)” (Santos, 2015, p. 135). Esses aspectos também foram destacados por Martins (2026), em que uma minoria de professores desenvolve práticas sobre as questões étnico raciais, ainda que os que realizam tem suas práticas pautadas no compromisso e no esforço em minimizar a problemática do racismo.

No tocante a *identidade de alunos e professores em relação as diferenças étnico raciais* no estudo intitulado: *Mulheres Negras Adolescentes no Ensino Médio. Discriminação e Desafios*, que teve como objetivo principal “verificar se os projetos de vida e as perspectivas das mulheres negras estarão marcados por alguma experiência de estereotipagem, que absorvem o feminino e a raça como verdadeiros estigmas” e até que ponto esse “mecanismo de violência simbólica”, pode de forma subjetiva, determinar o lugar social e o projeto de vida das jovens negras, estudantes do ensino médio, pelo fato de ser membro de uma sociedade atravessada pelo racismo estrutural.

Em sua narrativa inicial Silva (2005, p. 25), relata a dificuldade em qualificar o contingente de mulheres negras no contexto do ensino médio, justificando, inclusive, que “as escolas não trabalham a partir de bases estatísticas detalhadas ou, mesmo confiáveis, em torno do assunto”, realidade que se considerar “confiável” a autoafirmação como um requisito, a presença do seguimento mulher negra seria considerado reduzido, o que pode ser justificado pelas questões históricas de exclusão desse seguimento populacional no ambiente escolar ou ao processo de autoidentificação étnico-racial que depende de uma consciência identitária capaz de utilizar esse critério, o que ainda não é comum ocorrer devido ao tratamento dado a questão pela sociedade.

Dentre as conclusões, a autora ressalta que “a mulher negra adolescentes é submetida a várias situações de discriminação” (Silva, 2005, p. 78) e que esse processo se inicia logo que ocorre em seus primeiros momentos de socialização e de forma negativa a consciência dessa dura realidade passa a fazer parte de sua vida se constituindo em um problema para sua aceitação enquanto mulher negra adolescente e que estratégias serão necessárias para sobreviver as discriminações cotidianas, situação que justifica a negação da identidade ou a luta pela autoafirmação enquanto mulher negra.

Na direção de superação dessa realidade a autora indica em seu estudo que:

As mulheres adolescentes negras, ao construírem para si um projeto de vida, estão se colocando com disposição de criar uma situação de questionamento, de não aceitação dos lugares que estão reservados para elas na sociedade. Essas adolescentes, independentemente de não ter explícito quais são as reais facetas do racismo, de estar tão recentemente na construção de sua consciência de negritude, se propõem a uma luta que é no limite, a partir de suas próprias atitudes, a modificação da mentalidade da sociedade em relação às diferenças étnico-raciais (Silva, 2005, p. 79).

Segundo Silva (2005, p. 79), “essa atitude é uma nova forma de manifestação que prima por direitos que reconhecem a diferença” e que nesse contexto, “a tarefa política que se impõem a nós é a de construir no espaço escolar uma compreensão de como se estabelecem as relações raciais. Isso se faz necessário para que possamos criar no espaço escolar o respeito pelas diferenças”.

Dos Santos (2007), no estudo que buscou identificar e compreender como estudantes negro de uma unidade escolar se constituem nas interações sociais e como essas se manifestam na cultura estudantil e na educação física escolar. Em que na visão do autor “a escola é um contexto importante nessas construções e manifestações” por se constituir em lugar de encontro em que os sujeitos percebem o outro e conseguem formar sua autoimagem.

Contudo, na conclusão Dos Santos (2007, p. 145-146),

Abordar a temática das relações étnico-raciais na escola, na educação física ou em outros contextos pode gerar constrangimentos em alguns sujeitos e grupos em função de diferentes vivências e construções. Entretanto, foi possível perceber, com os colaboradores do estudo, que muitos desses constrangimentos estão, justamente, relacionados a escassez de diálogo e discussões que venham a desnaturalizar certos padrões e romper com a hierarquização das diferenças.

Na dissertação de mestrado intitulada “Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças”, cujo objetivo principal foi: “investigar concepções de si, bem como crenças e valores relativos a questões identitárias e a diferenças étnico-raciais em quatro crianças pré-adolescentes do sexo feminino com fenótipo predominantemente negro, que frequentavam uma escola do ensino público de Brasília”, em que Silva (2010) buscou estudar, a partir das narrativas de crianças negras, as questões sobre “preconceito, à diversidade e identidade étnico-racial e cultural” relacionados aos processos de constituição do racismo que se reverbera em ambientes de socialização como o da escola em que a autora afirma que:

[...] crenças e valores racistas que circulam dentro e fora do contexto escolar, canalizam culturalmente as trajetórias de desenvolvimento de self de crianças negras. A desvalorização de características negras, como o cabelo crespo e a cor da pele escura, e supervalorização das brancas estão na base da dificuldade de construir concepções de si positivas associadas à negritude (Silva, 2010, p. 5).

E ainda na opinião de Silva (2010), o trabalho sobre a temática étnico-racial no espaço escolar pode ir “além do conhecimento informativo sobre mecanismos

de discriminação e legislação antirracistas” e ressalta que a necessidade de abordar as questões étnico-raciais no espaço escolar, “de forma a atingir a unidade cognição-afeto que compõe o preconceito, sensibilizando crianças, pais e professores para o sofrimento causado pela desvalorização da negritude” (Silva, 2010, p.196).

Na concepção da autora, o ambiente escolar tem apresentado dificuldades para o trabalho sobre a EREER, as quais estão relacionadas à falta de formação docente sobre o assunto e às resistências de alguns professores, no entanto, de forma isolada é possível alguns sinais de diálogo sobre as diferenças étnico-raciais nas práticas pedagógicas com abertura de espaço para os conteúdos e saberes ligados à história afro e afro-brasileira com desenvolvimento didático-pedagógico capaz de quebrar o silêncio sobre as diferenças, racismo e discriminação.

Segundo Silva (2015, p. 136), os estudantes consideram importante o “debate sobre as diferenças, no entanto, o conhecimento sobre a temática ainda é pequeno e nas entrelinhas há falas com demonstrações discursivas que revelam o racismo e a superioridade branca”. Realidade que, segundo a autora, apoiada na literatura específica sobre o tema, só pode ser mudada através da educação. Ao tempo em que as concepções positivas sobre as questões étnico-raciais reveladas pelos estudantes são reflexos do trabalho sobre a EREER e o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena realizado no contexto escolar em que reitera a necessidade de se intensificar o trabalho pedagógico sobre a temática étnico-racial no cotidiano educacional.

No tocante a reverberação da *formação dos professores* da educação básica a partir do viés étnico-racial com foco na valorização e autoafirmação da identidade da negra, a dissertação intitulada “Cruzando a linha”: afro-religiosidade, implementação da Lei 10.639/03 e as fronteiras da educação escolar – um estudo com professores da educação básica” e “Mulher negra alfabetizando: que palavra mundo ela ensina ao outro ler e escrever?”, as autoras realizaram o levantamento de dados a partir da fala de professores que passaram por formação em nível de pós-graduação em ambientes de práticas relacionada à cultura afro, nos resultados apurados com a pesquisa, demonstraram que tais vivência funcionaram como elemento impulsionador de práticas pedagógicas de valorização da cultura afro no contexto da escola de educação básica (Oliveira, 2017; Jesus, 2004).

Oliveira e Jesus (2017; 2004) ressaltam o autorreconhecimento e a autoafirmação por parte das professoras negras, que ao participarem do curso de especialização com a temática afro tomaram consciência da real situação, tiveram a oportunidade de mudarem suas práticas e passaram a conduzir projetos pedagógicos voltados à temática étnico-racial em espaço escolar a partir de um trabalho de construção e reconstrução da identidade afro com repercussões nos extramuros da escola.

Para Jesus (2004, p. 219/267), só é possível propor práticas pedagógicas emancipatórias os educadores e as educadoras que tenham superado sua condição de “oprimido”, passando a ver as realidades de forma diferente do referencial “ocidental”, “branco” e “cristão” que, historicamente, prevalece no contexto brasileiro como modelo assimilado pela sociedade.

Para além de questionar a cultura hegemônica presente na escola, as pesquisas também buscam trazer uma perspectiva do processo formativo como ato histórico-cultural e reflexivo, para procurar dar visibilidade aos problemas e tensões ligadas às questões raciais presente no seio da sociedade brasileira e que se constituem como dispositivo de discriminação, bem como aos desafios e limites para que o sistema educacional brasileiro de fato consiga estabelecer uma educação em que as diferenças étnico-raciais de fato sejam respeitadas.

Esses estudos que foram analisados trouxeram novos entendimentos sobre a cultura afro e afro-brasileira em que são ressaltados análise dos currículos praticados nas escolas, e práticas pedagógicas que questionam a formação da nação brasileira em que insiste em negar o racismo que permeia as estruturas sociais e institucionais, bem como experiências e proposições de práticas pedagógicas que procuram evidenciar a identidade negra de forma positiva e respeitada em sua singularidade no ambiente escolar, cujo objetivo central é permitir que os indivíduos se reconheçam em sua identidade cultural de forma a fortalecer a luta pela consciência étnico-racial.

Do ponto de vista da metodologia teórica os estudiosos dos trabalhos analisados têm pautado suas pesquisas nos “Estudos Culturais” de Stuart Hall, além dos referenciais de decolonialidade com ênfase na questão racial escrita por autores como Fanon e outros, bem como de autores brasileiros, como Nilma Lino Gomes.

A maior parte dos trabalhos percebe as diferenças étnico-raciais como construções históricas, sociais, culturais e políticas, e a escola enquanto lugar de encontro de diversas culturas em que os indivíduos se encontram nesse espaço.

Pensando em um tempo-espaço movido pelos acontecimentos históricos, políticos, culturais e sociais, percebeu-se que as produções científicas foram desenvolvidas, em sua maior parte, motivadas pela promulgação da Lei 10.639/2003 e parecer CNE/CP 003/2003 que obriga as instituições escolares a inserir em seus currículos o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, questões que moveram alguns estudiosos buscarem analisar o impacto desses instrumentos legais na prática escolar.

Em grande parte dos trabalhos os autores concluíram que a temática étnico-racial no espaço escolar se constitui em um desafio no processo de implementação da Lei 10.639/2003, o que historicamente se relaciona com o mito da democracia racial no contexto brasileiro com reflexo da naturalização do racismo e o racismo institucional, ainda tão forte no campo educacional, o que dificulta o desenvolvimento de práticas educacionais que favoreçam à consciência étnico-racial dos sujeitos, bem a relação de pertencimento e autoafirmação dos indivíduos negros que sofre com a discriminação fora e dentro das instituições escolares.

Além disso, é importante pensar as relações étnico-raciais sob a ótica dos estigmas e estereótipos, comportamento que acaba inferiorizar as pessoas negras, sua cultura e modo de ser, no entanto, o fato de dessa postura estar arraigada no inconsciente da sociedade brasileira acabaram sendo naturalizados e portanto são passados despercebidos pelas pessoas no cotidiano social e institucional e a escola se inclui nesse contexto por ser uma instituição em que muitos dos comportamentos sociais acabam por sendo reproduzidos nesse contexto e se reverberam nas ações cotidianas dos sujeitos presentes nesse espaço.

2.4.2 Práticas pedagógicas antirracistas

No estudo realizado foi localizado um grupo de estudos específicos sobre práticas pedagógicas antirracistas totalizando 27 pesquisas. No entanto, dessas 27, apenas 22 estavam acessíveis. Assim, a tabela 2 contém a síntese desses estudos.

Quadro 2 – Estudos sobre práticas pedagógicas antirracistas

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
01	Suburbia e suas intersecções sociológicas: uma ferramenta para a prática pedagógica antirracista	<p>Olhar para a historicidade das imagens que são trazidas por meio de Suburbia.</p> <p>Contribuir para os objetivos da lei nº 10.639/2003 e para o desenvolvimento de práticas para uma educação antirracista (trabalho de campo).</p> <p>Pensar a representação do negro sobre trazer a dor das mães que choram as perdas de seus filhos.</p>	Amanda Sena Peres Pessoa	A prática proporcionou o diálogo antirracista, a explanação do conteúdo científico desenvolvido no âmbito histórico e sociológico e o protagonismo dos alunos, ao levarem, eles próprios, suas reflexões a partir contato inicia proporcionado pela minissérie. [...] mesmo que a prática seja cercada por desconforto, ela dissemina importantes sementes que perpassam os muros da escola (p. 107/108).	Dissertação 2019
02	Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: uma experiência em serra/es'	<p>Promover a discussão e o enfrentamento ao racismo entre crianças por meio da promoção de práticas pedagógicas.</p> <p>O desenvolvimento da pesquisa partiu do diálogo com as crianças e da interação, com o auxílio dos brinquedos, das brincadeiras e das contações de histórias com as literaturas africana e afro-brasileira e com autonomia para conversar, questionar, reconhecer, trocar saberes e experiências sobre os aspectos raciais.</p>	Ednalva Rodrigues de Oliveira	Ressalta-se a importância de propostas pedagógicas que valorizem sua estética, pois os artefatos culturais apresentados a elas nessa faixa etária podem comprometer o seu desenvolvimento psicológico e social. O contato das crianças com os materiais lúdicos proporcionou momentos de alegria e pertencimento racial. Nessa faixa etária, elas demonstram ter concepção de identificação de sua cor ao afirmarem ser pretas, negras ou brancas no decorrer das atividades. A pesquisa contribuiu para minha formação profissional e subjetiva enquanto professora e mulher negra, inspirando a continuidade da pesquisa da temática Educação para Relações Étnico-raciais na área da educação.	Dissertação 2022

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
03	Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia	Compreender como a educação das relações étnico-raciais está presente no contexto escolar e nas propostas e práticas pedagógicas da escola mencionada e de que forma seu Projeto Político Pedagógico contempla a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.	Tainara Jovino dos Santos	O processo de implementação da Educação das relações étnico-raciais por meio das Leis 10.639/03 e 11.645 está permeado por avanços e recuos, caracterizando-se em uma proposta educacional em processo, tanto do ponto de vista político quanto prático. Apesar de atualmente a escola estar aberta às discussões sobre as diferenças étnico-raciais, sobre o racismo e discriminação ainda não se chegou a um projeto de educação antirracista. A pesquisa evidencia a falta de formação e resistência docente para a realização do trabalho com a educação das relações étnico-raciais na escola, e dificuldades relacionadas à própria estrutura do sistema educacional do município.	Dissertação 2015
04	A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar	Refletir sobre processo de construção identitária e compreender melhor os limites e as possibilidades de minhas contribuições, como professora negra, para a construção da identidade étnico racial de alunos/as do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Gonçalo.	Luciana Santiago de Souza Silva	Os conteúdos curriculares, da Lei 98 Federal 10.639/03, que determinou a inclusão da História e Cultura africana e afrobrasileira no currículo escolar, ainda não estão incorporados. No espaço da sala de aula: trocar as imagens, assistir junto com a turma desenhos, contar histórias interculturais, estudar a História e a Cultura Afro-brasileira, construir mapas que possibilitem novas articulações entre o Brasil-África, estimulam a discussão sobre a diferença e a desigualdade. Propostas pedagógicas simples, nada revolucionárias, nem mesmo tão originais, às vezes até contraditórias, reconhecidas como micro ações-afirma-	Dissertação 2013

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
				tivas, revelam os desafios e a fertilidade da construção de uma educação antirracista.	
05	Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas	Compreender quais as percepções de professoras (es) que atuam em instituições de Educação Infantil sobre práticas pedagógicas antirracistas.	Fernanda Alencar Lima	As práticas pedagógicas que contribuem para a valorização da história e cultura negra, seu reconhecimento e as atividades realizadas no âmbito escolar que visem combater o racismo e diminuir a desigualdade racial foram identificadas no texto como práticas pedagógicas antirracistas ou práticas pedagógicas para a EREER. Estas práticas podem contribuir para uma mudança estrutural nas propostas curriculares e no cotidiano de escolas e creches, é importante que façam parte de atividades feitas ao longo do ano, planejadas e/ou realizadas de forma sistemática, contrapondo a ideia de realizá-las apenas em momentos específicos do ano, como na semana da Consciência Negra.	Dissertação 2022
06	Pertencimento étnico racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil'	Refletir sobre a autoidentificação étnico racial de professoras negras e as possíveis relações entre essa identificação e práticas pedagógicas antirracistas nos espaços escolares que atuam, sendo estas, turmas de Educação Infantil no município de Itaboraí.	Roberta Dias de Souza	Os diálogos com as professoras negras da pesquisa possibilitaram reconhecer o entrelaçamento entre os processos de autoidentificação étnico racial e práticas pedagógicas cotidianas comprometidas com uma educação antirracista, que apesar de não ocorrerem muitas vezes de forma intencional, estão presentes nas práticas dessas professoras a partir de suas experiências de racismo e preconceito enquanto mulheres professoras negras.	Dissertação 2021

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
07	Pretatitudes na escola: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER, no Cariri cearense.	Investigar práticas docentes de um quarteto de professoras/es negras/os dentro da ERER, na perspectiva de uma pedagogia antirracista, e depois apresentar um produto educacional que atenda as especificidades do cotidiano escolar neste lugar.	Francisco Givaldo Pereira	As aproximações tangíveis e as discussões teórico-pedagógicas docentes, a partir do processo metodológico de Grupo Focal (GF), possibilitaram um espaço fecundo e inerente à prática pedagógica antirracista, por meio da ERER, assentadas em práticas insurgentes – pret atitudes, que contemplem eficazmente o teor educativo e equânime da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares.	Dissertação 2022
08	O programa protagonista sem fronteiras como ação educ comunicativa antirracista na web rádio santa luzia	Analisar a Prática Comunicativa antirracista do Programa Protagonistas Sem Fronteira no cotidiano dos educadores negros a partir do seu protagonismo na luta antirracista.	Cintia Oliveira dos Santos	<p>A Prática Comunicativa antirracista do Programa Protagonistas Sem Fronteiras, analisada na ação no cotidiano dos educadores negros a partir do seu protagonismo na luta antirracista precisa ser ampla e contínua. Foi evidenciado a necessidade de uma nova área de intervenção social da educomunicação enquanto área do conhecimento que oportuniza a intervenção social em seus diversos aspectos, com foco na educação antirracista ou na ERER.</p> <p>A figura do professor negro como protagonista do processo é inestimável. O aluno negro tem um comportamento diferente, fruto da sua inserção cultural, seja na periferia ou no seio familiar. Uma aproximação do professor negro com os colegas brancos com a ampliação das práticas pedagógicas antirracistas.</p>	Dissertação 2022

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
9	As práticas pedagógicas frente a lei 10.639/2003 na Escola Estadual Professora Dóris Mendes Trindade no município de Aquidauana-MS (2016 a 2019)	Analisar quais práticas pedagógicas docentes nortearam as ações que priorizam o ensino sobre a História e a Cultura Afrobrasileira e Africana, no Ensino Médio da Escola Estadual Professora Dóris Mendes Trindade em Aquidauana-MS.	Luciane Monteiro Toledo	A discussão sobre a história e cultura afro-brasileira e africana torna-se indispensável no contexto atual, haja vista que possibilita trabalhar durante o ano letivo e, não apenas na data do dia 20 de novembro, propiciando debater sobre raça, racismo, preconceito, subalternização, oportunidades e condições sociais, na tentativa de desconstruir ideias impregnadas ao longo da história e assim poder construir uma sociedade, onde haja a participação e a colaboração do negro na construção do nosso país. Portanto, falar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, requer um conjunto de ações para o entendimento histórico sobre esse tema. É não desenvolver a temática sobre o projeto Consciência Negra de forma fragmentada e elaborar uma proposta de intervenção com formações para os professores.	Dissertação 2021
10	Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências'	Analisar de que maneira as práticas das professoras de uma escola municipal da cidade de Guanambi-BA, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, têm se constituído práticas pedagógicas antirracistas.	Viviane da Silva Araújo	A construção de um projeto educativo em função da experiência dos alunos visa a promoção dos seus conhecimentos sobre as forças sociais, econômicas e culturais que estruturam suas vidas e deve definir o papel da escola frente a comunidade, principais requisitos para uma experiência pedagógica intercultural crítica, que possa resgatar os conhecimentos marginalizados pela matriz colonial de poder e criar espaços reais de participação e inferência das comunidade na elaboração e implementação da proposta pedagógica	Dissertação 2021

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
				<p>ofertada pela escola. A tomada de consciência por parte de todos os envolvidos, no intuito de compreender que esse é um passo importante no rompimento dos processos que produzem e reproduzem as desigualdades em nosso cotidiano. Um projeto educativo que revele o protagonismo desses coletivos é o principal meio de desencadear o empoderamento dos estudantes quilombolas.</p>	
11	<p>Tecituras de práticas pedagógicas afroperspectivistas em prol da luta antirracista'</p>	<p>Realizar reflexões sobre a luta antirracista de como as práticas pedagógicas de princípios afroperspectivistas podem (re)construir saberes fazeres para a (trans)formação da própria prática docente capaz de contribuir para o antirracismo</p>	<p>Denise Fernandes da Silva</p>	<p>A escola como lugar de formação propõe uma educação sistematizada e organizada, na qual a seleção dos conteúdos, as avaliações e todas as práticas educacionais são construídas a partir de uma única estrutura político-social e epistemológica racista. Com base nessas inflexões, pensar em práticas pedagógicas que se deslocam desse lugar tradicional para pensar outras educações dentro da Afroperspectividade responde à questão da necessidade de combater invisibilidade epistêmica, cultural e social de outras raízes étnicas abrindo caminhos para metodologias de resistência negra, necessárias em contextos de luta, marginalização e resistência, como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver.</p>	<p>Dissertação 2019</p>

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
12	A cor dessa escola sou eu: diálogos entre práticas pedagógicas antirracistas e o ensino de história no Colégio Estadual de Barra do Pojuca	Analisar como, coletivamente, os professores de História do Colégio Estadual de Barra do Pojuca (CEBP) desenvolvem, articulam e inserem diretrizes da Lei 10.639/03 em suas práticas pedagógicas.	Danielle Santos e Souza	<p>A identidade negra e as relações étnico-raciais devem ser tratadas cotidianamente nas práticas educacionais e não em datas específicas (51).</p> <p>O racismo e seus desmembramentos são realidades na nossa sociedade, ele também está presente no espaço escolar e nas relações entre os sujeitos que ocupam esse espaço, isto é, nas relações entre educadores e educandos. Portanto, não se pode discutir a escola apenas do ponto de vista socioeconômico. É importante discuti-la do ponto de vista étnico-racial e étnico cultural, pois as experiências escolares vivenciadas na escola interferem nas relações entre os sujeitos e como eles veem a si mesmos e aos outros a entidade -brasileiras</p> <p>pertencimentos étnico-raciais.</p> <p>culturas. Para desconstruir o racismo é necessário investir em novas formas de abordagens dos conteúdos, dar vozes a personagens silenciados na história, investir em formação dos educadores.</p>	Dissertação. 2022
13	Formação continuada e diversidade étnico-racial na rede municipal de educação de Contagem/MG (2012-2016): repercussões nas práticas pedagógicas de professores da educação básica'	Analisar as repercussões do curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial, "Grupos de Trabalho Educação para as Relações Étnico-raciais" (GTERER) nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de	Jackson Almeida Leal	<p>A prática pedagógica é um ato reflexivo, uma atividade política e social, na qual o ato educativo do professor se torna produtor de conhecimento.</p> <p>A formação continuada, ao caminhar na direção de uma prática profissional de qualidade, poderá atender às necessida-</p>	Dissertação 2019

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
		Educação de Contagem no período de 2012 a 2016.		des das instituições escolares ao garantir um desenvolvimento profissional adequado às mudanças contemporâneas. Nesse aspecto, a formação continuada na temática étnico-racial deve ser 150 direcionada no sentido de alcançar a melhoria da qualidade da educação através da reflexão crítica dos professores sobre sua prática pedagógica.	
14	Escrevivendo-me Negra: práticas pedagógicas afro femininas	<p>Formular, por meio de narrativas teórico-críticas, metodologias pedagógicas afro femininas, com base em experiências educacionais realizadas de 2015 a 2018, no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas – BA.</p> <p>Fomentar a construção de uma prática pedagógica em que seu caminho metodológico seja desenhado, mas não esgotado, por uma prática afro centrada, decolonial, feminista e antirracista para as crianças pequenas.</p>	Cristiane dos Santos Melo	<p>Trabalhar com questões que valorizam a identidade, a história e a cultura negra, perpassa por um caminho marcado por preconceitos, desconfianças e marginalização. Ainda somos frutos de uma história oficial e única onde na sociedade e nas escolas não há espaço para o respeito, a diferença e a diversidade.</p> <p>Uma educação afro não acontece da noite para o dia, como se fosse um passe de mágica, é construída por muita pesquisa, estudo, reflexão, tomada de consciência e de decisões.</p> <p>Ao professorarmos, irmanamos possibilidades para a construção de uma epistemologia feminista preta, que resiste e supera as colonialidades pedagógicas que assolam e subalternizam as práticas docentes.</p>	Dissertação 2020

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
15	Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro de candomblé sob a mira do racismo religioso	<p>Aprender com as crianças e os adultos iniciados ainda crianças, as lições ensinadas no terreiro – respeitando o princípio da ancianidade, pelo testemunho oral, a partir dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros. Compreender de que maneira o pertencimento às religiões de matriz africana pode ou não contribuir para a afirmação identitária negra, para o fortalecimento da autoestima de crianças e jovens negros/as com as quais nós, educadores/as poderíamos/podemos e precisamos aprender a dialogar, conviver de maneira respeitosa e potencializar como aprendizagem para todos/as. (p 185)</p>	Mishelle Ninho de Almeida	<p>Compreendemos que ensinar a história africana e afro-brasileira promove o entendimento negado pelo silêncio e o vazio na história ancestral, que ainda influenciam no presente dos povos trazidos da África para um país alicerçado na violência e no racismo.</p> <p>A escola deve ser pensada como importante espaço-tempo de inclusão, de formação e assim, de combate aos racismos. As diferentes manifestações de racismo necessitam ser denunciadas e pensadas a partir de propostas pedagógicas implementadas no sentido da superação. O combate deve ser acirrado, pois o racismo ainda permanece vivo em suas práticas e, no caso do racismo religioso, as práticas pedagógicas privilegiam o cristianismo do colonizador, o que contribui para que alunos dos mais variados credos sejam estigmatizados e invisibilizados, os obrigando a viver entre dois mundos.</p>	Dissertação 2019
16	As costuras-narrativas de mulheres negras e professoras, e suas histórias de vida-formação	<p>Trazer o protagonismo de mulheres negras e professoras em suas costuras-narrativas, refletindo sobre a necessidade de combater o racismo, evidenciando, assim, a importância de práticas antirracistas na educação.</p> <p>Trazer as costuras-narrativas de mulheres negras e professoras da escola pública, que só se reconheceram negras na vida adul-</p>	Rejane Lúcia de Macedo do Nascimento	O direito a beleza do povo negro é sempre muito questionado e se torna alvo tanto de disputas dentro do próprio movimento negro, como também pela sociedade racista. Existem várias interpretações, desacordos e insatisfações que atravessam a vida de muitas mulheres negras que assumem ou não seus cabelos crespos. As mulheres negras seguem resistindo a todo tipo de racismo que atravessa suas vidas. Para isso, usam de estratégias di-	Dissertação 2023

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
		ta, como possibilidades de produzir conhecimento e autoformação a partir de suas trajetórias de vida e práticas educativas, contribuindo para a compreensão da produção de sentidos sobre o racismo, seus reflexos e a construção de uma prática pedagógica antirracista na rede pública municipal de ensino de Maricá.		versas que ajudam a escapar e combater tudo aquilo que as oprimem. As mulheres negras na atualidade pensam cada vez mais a partir de si mesmas, reafirmando suas identidades, reivindicando o direito a ter voz e a própria vida. É fundamental romper com o pensamento hegemônico, pois ele teima em determinar como a mulher negra deve, por exemplo, usar o seu cabelo.	
17	Formação inicial de professoras/res, práticas antirracistas e o invisível revelado: fios de memórias de egressas do curso normal do Colégio Pandiá Calógeras - São Gonçalo – RJ.	Investigar o que pensam egressas do Curso Normal do Colégio Estadual Pandiá Calógeras sobre educação antirracista e averiguar se esse tema foi abordado durante o período de formação e se há egressas/os que desenvolvem práticas antirracistas na sua ação docente por contribuições advindas da formação no Curso Normal para a sua vida pessoal e/ou profissional.	Erika de Santana Figueiredo	Melhorar os estudos e ações na formação das/os de cidadãs/ãos conscientes, professoras/res comprometidas/os com a educação antirracista. Embora exista um compromisso de professoras/res com a temática em questão, precisamos ir além, pois sabemos o quanto um trabalho informal fragiliza a formação de profissionais antirracistas.	Dissertação 2023
18	Práticas pedagógicas transgressoras possibilidades para uma educação antirracista a partir do prêmio educar para a igualdade racial (CEERT)	Demonstrar que, apesar de continuidades e ausências no espaço escolar, existem práticas pedagógicas vistas como transgressoras que configuram importantes emergências que descentram as narrativas eurocêntricas e racistas na sala de aula e devem ser potencializadas e visibilizadas.	Maíra Pires Andrade	São práticas que se constituem como formas de desconstrução do pensamento eurocêntrico e, para além disso, apresentam questionamentos que possibilitam ao estudante compreender as facetas do mundo ao seu redor, que muitas vezes só são visíveis para aqueles que sofrem do racismo. Por isso essas práticas auxiliam no letramento racial de toda a comunidade escolar.	Tese 2022

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
19	Quando o Colégio se transforma em Quilombo: Relações étnico-raciais a partir do projeto Cabeça de Negro	Analisar as percepções e enunciações construídas pelos participantes do Projeto Cabeça de Negro, com especial atenção às produzidas pelos estudantes enquanto protagonistas do processo de aprendizagem. Verificar se houve impacto das práticas promovidas pelo projeto na compreensão das relações étnico-raciais capazes de influenciar a construção da subjetividade dos mesmos e dos professores.	Mariza dos Anjos Sales	É necessária a desconstrução do eixo central da colonialidade nos currículos e práticas pedagógicas, pois essas viabilizam a permanência do status quo que marginaliza todos os classificados como diferentes e, assim, produz subjetividades subalternas e colonizadas, se identificando como seres menores, isentos e incapazes de produzir culturas relevantes, sem importância e, portanto, descartáveis. É necessária a existência de práticas que permitam aos professores a “observação de suas práticas e atitudes, de forma a revisá-las e readequá-las em dimensão não-racistas”.	Dissertação 2021
20	Literatura infantil e formação de professores: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03'	Abordar a literatura infantil como importante instrumento de formação e educação da criança, desde a tenra idade. Analisar, elaborar e implementar práticas pedagógicas antirracistas nas escolas públicas municipais de Pires do Rio-GO, utilizando a literatura infantil.	Leida Correa da Silva	Os resultados apontam a necessidade de cursos para a formação continuada dos professores e uso da literatura infantil como forma de implementação da Lei nº 10.639/03, para que a educação oferecida contemple a valorização da diversidade. Os dados comprovaram desconhecimento das professoras cursistas sobre a referida Lei e o estudo da cultura negra e afro-brasileira no cotidiano escolar. Após a ação, demonstram o quanto a formação continuada é de suma importância para que os docentes estejam mais bem qualificados para o trabalho com a prática pedagógica em sala de aula.	Dissertação 2021

Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	RESUMO/CONCLUSÃO	DISSERTAÇÃO/ TESE – ANO
21	Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Docente em Ciências Biológicas: experiências formativas e pertencimento étnico-racial de licenciandos da FFP/UERJ	Analisar a formação dos licenciandos quanto a inclusão de Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Docente em Ciências Biológicas.	Ingrid Leticia Pinto Marinho da Silva	A análise das falas dos entrevistados no grupo focal indicou relações entre as experiências formativas e o pertencimento étnico-racial dos licenciandos. Muitos resignificaram suas formas de enxergar a si mesmos e aos outros a partir de experiências vividas na universidade. Destaque que as disciplinas específicas de Ciências Biológicas não promoveram discussões sobre racismo científico e estrutural, mas que a temática foi explorada em disciplinas do campo do Ensino de Ciências/Biologia. Destaque de atividades promovidas como palestras, encontros e movimentos sociais, como espaços de construção de uma visão crítica sobre o racismo e de construção da identidade.	Dissertação 2020
22	A produção acadêmica sobre relações étnico-raciais na educação básica nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades estaduais baianas no período 2003-2020	Mapear e analisar as dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia (UNEB, UESB, UESC e UEFS) no período de 2003 a 2020, que têm como objeto de pesquisa a ERE no contexto da educação básica com foco na formação de professores, nas práticas pedagógicas e nos processos de implementação da lei.10639/2003.	Flavia Lopes Silva	A maioria das produções mapeadas e analisadas sobre as relações étnico-raciais na Educação básica com enfoque no processo de implementação da Lei 10.639/2003, práticas pedagógicas e formação de professores. As produções enfatizam a preocupação com a formação dos professores para o trato com as questões étnico-raciais com suporte de práticas pedagógicas antirracistas no trabalho no ambiente escolar de modo que ocorra a implementação da Lei 10.639/2003 na educação básica. Alguns trabalhos desenvolvidos apontam mudanças ocorridas nas escolas que favorecem o debate das questões étnico-raciais.	Dissertação 2021

Em grande parte dos trabalhos persiste a reflexão acerca do enfrentamento do racismo a partir de análises de experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula do ensino fundamental a partir do olhar sobre a historicidade e a representação do ser negro na sociedade brasileira, bem como seu processo de autoidentificação e autoaceitação.

Os estudos trazem sobretudo indagações acerca das possibilidades e limites acerca do processo de construção da identidade étnico-racial de estudantes, bem como o entendimento das percepções de professores a partir de suas narrativas compreender o conhecimento teórico e perspectivas práticas acerca da temática étnico-racial. Indicam também conhecimentos que possibilitam a mobilização de ações pedagógicas no contexto das escolas para construção de práticas antirracistas de valorização da cultura afro e afro-brasileira. A relação do processo de autoidentificação de professores negros com práticas pedagógicas antirracistas também foram alvo de pesquisas.

As práticas pedagógicas que foram identificadas nos trabalhos demonstram um desejo de implementação da lei 10.639/2003, e a realização de uma educação atenta à diversidade, à pluralidade de realidades, além da consolidação de uma educação que visa a emancipação social, construtora de um pensamento crítico acerca das situações tomadas pelo racismo, cujo objetivo é despertar nos sujeitos a necessidade de enfrentamento do racismo e a vontade de transformação social.

Pessoa (2019), em sua dissertação que teve como objetivo olhar para a historicidade das imagens do negro trazidas por meio da minissérie *Suburbia* (TV Globo, 2012) em que a pesquisadora através de um trabalho de campo desenvolveu atividades pedagógicas de práticas de educação antirracista em que buscou trazer para os estudantes do ensino médio uma reflexão acerca da representação do ser negro e das diversas realidades de violência a que esses indivíduos estão submetidos na sociedade. Para a autora, mesmo sendo cercada por desconforto tais práticas possibilitam o diálogo antirracista e foram importantes na semente que perpassam os muros da escola (Pessoa, 2019, p. 107-108).

Dentre os trabalhos pedagógicos desenvolvidos na perspectiva do enfrentamento ao racismo no ambiente escolar, encontra-se Oliveira (2022) que desenvolveu sua pesquisa através do uso da literatura africana e afro-brasileira que, a partir da contação de histórias e do auxílio de brincadeiras e brinquedos, buscou realizar a troca de saberes e experiências sobre os aspectos raciais com crianças cuja

proposta pedagógica buscou valorizar a estética negra. Para a autora, os artefatos culturais racistas apresentados para as crianças nessa faixa etária podem comprometer o seu desenvolvimento psicológico e social.

Oliveira (2022), conclui que o contato das crianças com os materiais lúdicos possibilitou o pertencimento racial, percepção identificada através das afirmações das crianças a partir da sua identificação com as cores preta ou branca durante a realização das atividades (p.112). No entanto, ressalta que “a questão racial requer outras perspectivas de educação que envolvam toda a comunidade escolar, inclusive professores/as negras/os e brancas/os, na luta contra o racismo”.

No tocante ao processo de autoidentificação de professores negros/as e as práticas pedagógicas, Souza (2021) afirma que há um entrelaçamento entre os “processos de autoidentificação étnico racial e práticas pedagógicas cotidianas comprometidas com uma educação antirracista”, que apesar de não ocorrerem muitas vezes de forma intencional, estão presentes nas práticas dessas professoras a partir de suas experiências de racismo e preconceito enquanto mulheres professoras negras”.

Ainda sobre a autoidentificação étnico-racial de professores/as negros/as e em relação com práticas pedagógicas antirracistas, observa-se que as pesquisas com professores/as negras têm possibilitado a identificação de formulações de planos de ações pedagógicas insurgentes que contemple eficazmente o teor educativo e equânime da Lei nº 10.639/2003 nos currículos escolares (Pereira, 2022). Nessa direção, Dias (2021), através de sua pesquisa intitulada de “Pertencimento étnico racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil”, afirma que foi possível identificar entrelaçamento entre as práticas pedagógica e a educação antirracistas no ambiente escolar as quais se fazem presentes nas práticas de professora a partir de suas experiências de racismo e preconceito enquanto mulheres professoras negras.

Compreender como a educação das relações étnico-raciais está presente no contexto escolar e nas propostas e práticas pedagógicas da escola e como os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições contemplam a temática da história e cultura afro-brasileira e africana também foram alguns dos temas de pesquisa que foram identificados no levantamento dos trabalhos.

Chama atenção também o movimento da pesquisa sobre a própria prática e história de vida de professores negros que se debruçaram na mobilização e

apropriação de seus saberes profissionais analisados em relação ao reflexo do trabalho pedagógico realizados a construção de identidades étnico raciais dos alunos, ao contexto, as atividades de ensino e a si mesmo.

Nessa perspectiva Silva (2013), que em seu trabalho buscou refletir sobre seu processo de construção identitária e sobre os limites e possibilidades a partir de suas contribuições, como professora negra, para a construção da identidade étnico racial de alunos/as do primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública, conclui que “reconhecer pequenos movimentos instituintes no âmbito das escolas faz parte desse caminho de construção de uma educação antirracista” e que tais “movimentos que se constituem por outras perspectivas educacionais e culturais” uma tentativa de seguir em movimentos contrários as ideologias construídas histórica e ideologicamente, as quais, na maioria das vezes, privilegiam a classe dominante. A autora afirma que, o micro espaço da sala de aula, por meio práticas pedagógicas comprometidas pode se constituir em lugar que possibilite a superação do racismo na escola e conseqüentemente na sociedade (p.98/99).

No tocante a prática docente e a educação antirracistas, Oliveira (2023) ressalta que há uma “necessidade da ampliação dessa luta no cotidiano escolar e nos demais espaços educacionais, porém na concepção do autor esse tipo de “ação precisa de uma atuação global de todos os sujeitos envolvidos nas comunidades escolares. A figura do professor negro como protagonista do processo é inestimável, mas o combate efetivo contra o racismo também precisa dos não negros. Essa coletividade é importante para a luta antirracista nos espaços educacionais. Valorizar as iniciativas da branquitude na busca pelo conhecimento.

Entendendo o entrelaçamento entre formação docente e a prática cotidiana, algumas pesquisas sobre as práticas pedagógicas foram realizadas no sentido de identificar as concepções e conhecimentos teóricos fundamentam as ações pedagógicas antirracistas desenvolvidas por professores no contexto escola. Leal (2019), ressalta que uma formação profissional na área étnico-racial “deve ser direcionada no sentido de alcançar a melhoria da qualidade da educação através da reflexão crítica dos professores sobre sua própria prática pedagógica. Seguindo nessa direção Figueiredo (2023, p. 141), enfatiza a “necessidade de uma ação institucional e sistematizada nessa direção” uma vez que “um trabalho informal fragiliza a formação de profissionais antirracistas” e que preciso formar professores

comprometidos com a educação antirracista por isso é necessário intensificar ações de formação que vá além de formar pessoas cidadãos conscientes.

A formação dos professores e os saberes docentes relacionados à educação antirracistas surgem como uma marca de práticas pedagógicas transgressoras e insurgentes, uma vez que esse tipo de prática o deslocamento das práticas pedagógicas do lugar tradicional para pensar outras educações dentro da perspectiva afrocentrada sendo capaz de combater a invisibilidade epistêmica, cultural e social de outras raízes étnicas e abre espaço para outras metodologias necessárias em contextos de luta, marginalização e resistência do povo negro. De modo a quebrar os paradigmas a partir da “inserção de práticas pedagógicas que promovessem aprendizagens “outras” de significações de pertencimento étnico e as relações entre os espaços corpo, natureza e tempo” forma a quebrar do colonialismo e capaz de trazer outras em que a escola se torna um lugar de trans(formação) da prática docente em favor do antirracismo (Silva, 2019, p. 58).

No entanto, para que fato as práticas antirracistas sejam uma realidade no cotidiano escolar, Silva (2021, p.133) ressalta que é necessário “que os docentes estejam mais bem qualificados para o trabalho [com esse tipo de] prática pedagógica em sala de aula”. mas que essa demanda se constitui como frágil e evidencia que

há necessidade de uma política pública eficiente de formação continuada para os professores da rede pública de ensino em relação à Lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade, e que propostas como essa precisam ser fomentadas, para que a educação oferecida em suas diversas modalidades e níveis cumpra seu papel na articulação de aspectos políticos e pedagógicos em um currículo comprometido com a educação das relações étnico-raciais (Silva, 2021, p. 18).

Pensando a escola como um micro espaço social, portanto se constitui em lugar de luta contra o racismo e de ruptura com a educação eurocêntrica, Santos(2022), em sua pesquisa afirma que, é vital trabalhar pedagogicamente as questões étnico-raciais e culturais já que a escola é “responsável não só pela “organização e socialização dos conhecimentos”, mas, pela disseminação da cultura da sociedade, portanto, não combater o racismo no cotidiano escolar com posturas firmes diante dos atos racistas, significa realimentar as teorias racistas e legitimar o imaginário e práticas racistas no espaço escolar e conseqüentemente na sociedade.

Corroborando com essa proposta, Almeida (2019, p. 184) afirma que “as diferentes manifestações de racismo” precisam “ser denunciadas e pensadas a partir de propostas pedagógicas implementadas no sentido da superação”, a qual deve ser

realizada de forma “acirrada” uma vez que “o racismo continua vivo em suas práticas”. Silva (2021) conclui que os resultados de seu trabalho de pesquisa “apontam algumas mudanças ocorridas nas escolas que favorecem o debate das questões étnico-raciais ainda de forma pontual”. Mas que “a identidade negra e as relações étnico-raciais podem ser tratadas cotidianamente nas práticas educacionais e não em datas específicas” afirma Santos (2022, p. 51). Para Silva (2021, p. 115), é “essencial que todos os envolvidos com a área da educação busquem repensar o currículo desenvolvido e sua práxis com um trabalho docente antirracista, o que implica no reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira”.

Nesse processo de práticas antirracistas na escola, Santos (2022, p. 121/122), conclui que o diálogo com estudantes e docentes sobre a educação antirracistas através ocorre através de ações que busquem problematizar as questões afro-brasileiras e africanas colocando-as como eixos centrais nas atividades escolares as quais se constituem em um caminho na luta de uma educação norteada e alicerçada na decolonialidade e que tais atividades exigem além de atividades aprofundadas, envolvem também “análises e novos posicionamentos e posturas a fim de defender a educação como um direito social dos sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais”, situação necessária para “incorporar as diferenças raciais” e “acabar com a superioridade de um grupo, de uma cultura em relação a outros grupos e outras culturas”.

Santos (2022, p. 123), afirma ainda que, para desconstruir o racismo no ambiente escolar “é necessário investir em novas formas de abordagens dos conteúdos”, partir do questionamento das “memórias forjadas nas salas de aula” as quais não dialogam com as “memórias dos grupos étnico-raciais presentes nela, assim como a história ensinada que não é a destes grupos e também os livros didáticos que falam de um universo que não é o dos estudantes” além disso, é preciso “dar vozes a personagens silenciados na história, investir em formação dos educadores”.

As práticas pedagógicas antirracistas, são vistas também como possibilidade de contribuição para autoformação, autoaceitação e autovalorização da negritude. Nascimento (2023), em sua pesquisa sobre as costuras-narrativas de mulheres negras professoras e suas histórias de vida-formação, em que teve como objetivo trazer o protagonismo de mulheres negras e professoras em suas costuras-narrativas, refletindo sobre a necessidade de combater o racismo, ressalta que “o direito a beleza

do povo negro é sempre muito questionado e se torna alvo tanto de disputas dentro do próprio movimento negro, como também pela sociedade racista”.

Nascimento (2023, p. 133/134) segue afirmando que “existem várias interpretações, desacordos e insatisfações que atravessam a vida de muitas mulheres negras que assumem ou não seus cabelos crespos”. Na concepção da autora, “as mulheres negras seguem resistindo a todo tipo de racismo que atravessa suas vidas” e se utilizam de “estratégias diversas para escapar e combater as diversas formas de opressão. e que na atualidade, as mulheres negras “pensam cada vez mais a partir de si mesmas, reafirmando suas identidades, reivindicando o direito a ter voz e a própria vida”. nessa perspectiva é “fundamental romper com o pensamento hegemônico” que impõe as mulheres negras padrões de beleza que não coadunam a beleza negra, afirma a autora a partir do que foi revelado pelas participantes da pesquisa através das narrativas sobre as experiências que marcaram suas vidas tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional.

Enquanto letramento racial, as práticas pedagógicas “apresentam questionamentos que possibilitam ao estudante compreender as facetas do mundo ao seu redor, que muitas vezes só são visíveis para aqueles que sofrem do racismo”, e se pensadas a partir de eixos estratégicos “contribuem para construir uma ferramenta para aqueles que vêm implementando esforços para a execução de uma educação antirracista em sala de aula”, afirma Andrade (2022, p. 206) em sua tese que buscou analisar práticas pedagógicas tidas como transgressora. E, nesse caminho, Sales (2021, p. 147) conclui em sua pesquisa que é necessária a existência de práticas que permitam aos professores a “observação de suas práticas e atitudes, de forma a revisá-las e readequá-las em dimensão não-racistas”.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL

Esta seção aborda pontos principais da história EJA no Brasil focalizando os tempos de sua iniciação à República, em seguida da busca de novos rumos no século XX, principalmente após a década de 1960. Finaliza com a proposta de EJA para o município em que se situa a escola pesquisada. O objetivo é situar historicamente a EJA no contexto de estudo desta pesquisa, mas não de modo exaustivo.

3.1 Início da EJA no Brasil – da colônia à república

No contexto da educação brasileira, a EJA esteve relegada a um papel marginal, uma vez que as concepções políticas de educação adotadas nos séculos XVIII e XIX davam conta de um modelo elitizado, com acesso restrito aos brancos masculinos que pertenciam à classe dominante, enquanto os negros, indígenas e mulheres foram excluídos (Manfredi, 1978). Esse contexto explica o déficit educacional, que no Brasil foi se acumulando ao longo de sua história, o que acarretou resultados drásticos para o desenvolvimento cultural da população trazendo consequências para os diversos setores econômicos e sociais do país.

Embora, houvesse algumas indicações legais para estender o letramento a todos os cidadãos, na prática o Estado não assumiu, sendo essa uma atividade realizada a partir de ações de caridade. Em 1920, no Brasil o índice de analfabetismo da população brasileira era de índice de 71,20%, segundo Gil (2022, p.4-5) ao analisar os estudos de Giorgio Mortara sobre o censo educacional de 1940, evidenciou que foi no Governo Vargas, década de 1930, que se envidou esforços significativos na organização e administração do ensino público, no entanto tais esforços não tenham sido suficientes no tocante à ampliação da escolarização, mas contribuiu para que o país diminuisse a taxa de analfabetismo que ficou em 61,20% em 1940. A diferença racial é outro aspecto destacado por Gil (2022, p.9), a autora ressalta que o percentual de alfabetização entre os pretos foi menor em relação aos brancos, no entanto os estudos da época tenham evidenciado a questão a partir do viés da falta de condição material e não da cor.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, é na primeira constituição do Governo Vargas, década de 1930, que essa modalidade de ensino aparece de modo explícito. Alguns autores, como Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) afirmam que no

período colonial os “educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e posteriormente, aos escravos negros”. Em 1940, e de forma mais intensa na década de 1950 a EJA passou a integrar as políticas públicas no contexto da educação brasileira (Di Pierro, 2005).

3.2 Mudanças no cenário brasileiro e as descontínuas ações para EJA

No limiar do século XX, os panoramas mundiais apresentaram novas formas de organização social que provocaram mudanças nos cenários nacionais, mas na direção da manutenção das elites sociais. Segundo Ventura (2001, p. 2), “A década de 1930 caracterizou-se, no Brasil, pela perda da hegemonia pelos latifundiários cafeicultores e pela emergência da burguesia industrial brasileira. A estruturação do Brasil urbano-industrial e o projeto liberal-industrializante”. A autora afirma ainda que: “A nova situação, implantada a partir dos anos 1930, veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, surgindo nesse processo novas exigências também no que tange à educação” de modo que ela atendesse os interesses da indústria carente de mão de obra (Ventura, 2001).

Havia, também, a questão dos altos índices de analfabetismo, que predominavam e colocavam a nação na condição de subdesenvolvida, isso porque a “a sociedade urbano-industrial formou-se nos quadros de uma sociedade agrário-exportadora, baseada na grande propriedade territorial e no trabalho escravo” (Moraes, 2013). Nesse sentido, não dava mais para camuflar o tímido esforço para o desenvolvimento da educação no país. Portanto, diante das disparidades nos indicadores negativos da educação, bem como processo de industrialização, havia indicação de alteração no sistema educacional. Algumas medidas, como campanhas para minorar os índices de analfabetismos da população, foram necessárias que o estado brasileiro adotasse para a diminuição do problema, de modo a atender as demandas advindas do novo modelo de sociedade e do forte apelo em preparar recursos humanos para as atividades econômicas que emergiam naquele momento.

As políticas públicas educacionais no Brasil “se efetivaram a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho” e ainda uma forma de “aumentar o contingente eleitoral” conforme afirma Ventura (2001), o que justifica nesse caso, os interesses políticos que também circundavam o assunto.

A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e junto com ele programas para o ensino de adultos ampliaram a educação dessa modalidade, combatendo, dentre outras questões, o analfabetismo entre os adultos e os adolescentes (Haddad, 2000; Di Pierro, 2005; Strelhow, 2010).

Nessa mesma direção, em 1947, com a criação do Serviço de Educação de Adultos, o SEA, deu-se início a um movimento para a educação de adultos com uma campanha intitulada de “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA” a qual durou até 1950. A partir dessa década, entraram em cena outras campanhas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (Haddad, 2000; Ventura, 2001; Di Pierro, 2006). Vale ressaltar que as pressões advindas dos organismos internacionais, como a UNESCO, exigiam um processo de mudança nas políticas de educação de Jovens e adultos.

Acredita-se que, nesse caso, as orientações da UNESCO, possibilitaram um momento de discussão sobre o analfabetismo envolvendo os órgãos governamentais. Uma das formas de minorar essa questão envolveu o processo de Educação de Jovens e Adultos. As campanhas realizadas em favor da educação de adultos, possibilitaram o envolvimento dos estados e municípios para atender essa modalidade de educação.

A CEAA tinha também um caráter voltado para a vida, trabalho e profissionalização. As políticas de educação de jovens e adultos, ainda não estabeleciam uma preocupação com o indivíduo, tão pouco em atender o processo de inclusão na aprendizagem profissional. O analfabeto era tido como um peso ao país, uma vez que, de certo modo, não tinha como contribuir para o desenvolvimento (Strelhow, 2010).

Nesse contexto, a política educacional voltada para a EJA era precária em relação à sua formalização, conforme Strelhow (2010, p. 57): “criava-se projetos e mais projetos e sem ter, muitas vezes, o tempo necessário para surtir efeito, eram desmantelados ou trocados por outros projetos”, provocando, nesse caso, uma descontinuidade das ações para EJA. Ainda, segundo a autora, “o movimento de políticas públicas propostas pelos governos no decorrer dos anos, aconteceram por causa de muita pressão internacional”. Embora tivesse um cunho de combate ao analfabetismo, havia também a premissa de profissionalização dos jovens e adultos para atender às demandas econômicas do mercado que emergia do contexto do

processo de industrialização em que a formação humana se voltava ao processo de adaptação à reestruturação do modelo social e produtivo.

3.3 A EJA na perspectiva da educação popular

No início dos anos 1960, a EJA era vista não apenas na perspectiva pedagógica, mas também como uma oportunidade de infundir uma postura política que permitisse ao sujeito/indivíduo uma consciência crítica diante dos problemas sociais e econômicos vividos pelo Brasil. A partir de um compromisso de educação popular, haveria possibilidade de um movimento de reação às condições de opressão vivenciada pelas classes subalternas. Manfredi (1978, p. 158) alerta que a educação popular era “tolerada pelos líderes populistas”, contudo, essas lideranças estavam mais interessadas em ampliar o número de eleitores do que promover efetivamente uma educação popular.

Ressalta-se que a educação no movimento da educação popular era tida como instrumento de libertação capaz de devolver a dignidade humana (Freire, 2007). Constituindo-se uma mudança de paradigma nas concepções políticas de atuação na EJA, liderada pelos movimentos populares, e representados pelos diversos grupos sociais como: sindicatos, igrejas e outros seguimentos os quais foram os responsáveis pelo surgimento de uma educação voltada para transformação.

O movimento popular a partir das ideias do professor Paulo Freire, estabeleceu uma nova perspectiva da EJA, em que propunha a possibilidade de levar os sujeitos a uma transformação social e cultural, com um movimento de crítica ao Estado (Scortegagna; Da Silva Oliveira, 2006). Muitas outras campanhas começaram a surgir com visões diferentes das anteriores, agora a proposta era uma educação igualitária e para todos. Com trabalho baseado na reflexão em que o analfabetismo passou a ser visto não mais como uma causa, mas como efeito da pobreza causada pelas estruturas sociais injustas presente no cenário brasileiro (Cunha, 1999 p.12; Scortegagna; Da Silva Oliveira, 2006)

Dentre os principais movimentos populares, que surgiram está o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular de Recife, “De pé no chão também se aprende a ler”, de Natal e o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, entre outros, os quais permitiram o surgimento de campanhas

de Educação de Jovens e Adultos em várias partes do Brasil. (Haddad e Di Pierro, 2000,2005), contudo esse movimento é arrefecido no regime militar.

3.4 O regime militar – reação à educação popular na EJA

Com uma proposta de educação realizada de maneira crítica, reflexiva e dialógica, Paulo Freire se tornou uma referência na Educação de Jovens e Adultos (Santos; Andrade, 2019). Porém, o governo militar reagiu a essa proposta, isso porque, segundo Costa e Bresolin (2019), “o interesse do governo era atender a demanda das fábricas e formar cidadãos passivos, copiando assim o modelo das fábricas que as torna burocratizadas e metódicas”.

Durante o governo militar predominou a concepção de educação tecnicista, com objetivo de atender ao mercado de trabalho, a vida social ao mesmo tempo que silenciava as massas. Foi nessa fase que nasceu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) como opção às cruzadas e como fruto da obra realizada por representantes do governo militar. Nesse projeto, a concepção de aprendizagem se limitava a ensinar as pessoas a ler e a escrever de modo instrumental (Haddad; Di Pierro, 2000).

Assim, as principais lideranças do movimento progressista foram presas, porém os ideais freirianos de uma educação popular realizada nas bases da periferia, já havia se disseminado em nível mundial. No Brasil, muitos de seus programas foram silenciados, embora importantes contribuições sociais tenham sido disseminadas ocultamente. Nesse período de ditadura se mantiveram os programas conservadores, que de modo geral contribuíram com as ações sociais do Regime Militar, tal como a cruzada ABC de ação básica cristã, que para manter o seu programa alegava que não fazia educação, mas sim dava apoio em ações sociais ao Regime Militar como ressaltam (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em 1971, foi instituído pela Lei 5.692/71 o ensino Supletivo, cujo objetivo era o de oferecer uma ação educativa de forma flexível para os indivíduos que não tiveram a oportunidade de concluírem seus estudos na idade certa, uma forma de escolarização compensatória e de combate ao analfabetismo. (Haddad; Di Pierro, 2000, 2005; Costa; Bresolin, 2019) As tecnologias utilizadas nessa modalidade de ensino eram o rádio e a televisão, instrumentos utilizados nos cursos supletivos de educação a distância.

3.5 Redemocratização do Brasil e a EJA como direito e não como caridade

A redemocratização do Brasil, da década de 1980, que culminaram com a promulgação da Constituição de 1988, permitiu a retomada de paradigmas educacionais na EJA baseados na educação popular, disseminados antes da instalação da ditadura militar. A abertura nas concepções políticas e sociais ocorrida nesse período favoreceu as mudanças no sistema educacional se configurou como uma oportunidade de busca de novas técnicas e metodologias para desenvolver o trabalho educativo. Nesse período o Programa Mobral, foi extinto e em seu lugar instituiu-se a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, o Educar (Haddad; Di Pierro, 2000).

O retorno das práticas de educação popular são indícios de que, esse movimento continuou existindo de forma velada durante o governo ditatorial. A retomada da democracia pôde galgar caminhos educacionais mais libertadores, com mais amplitude e influência em outros ambientes como as universidades, em programas públicos e comunidades. A abertura política permitiu aos grupos despontar os projetos que vinham sendo realizados em abstruso. (Haddad; Di Pierro, 2000).

A Constituição de 1988, considerada cidadã, trouxe o tema educação como sendo de instância social e a oferta da EJA como parte da educação básica. Essa lei estabeleceu, de acordo com De Souza Poubel *et al.* (2017), a de educação da EJA na modalidade presencial e não somente a distância. Foi assegurado também o direito ao ensino fundamental público e gratuito a todos os cidadãos brasileiros, inclusive aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria, conforme descrito no art. 208.

Em 1990, sob a alegação de descentralização da EJA, a Fundação Educar⁶ foi extinta, isso significou o fechamento de um ciclo histórico da Educação de Jovens e Adultos. Houve a abertura de novas perspectivas em que o ensino de EJA passou a ser responsabilidade dos municípios. O que segundo Di Pierro *et al.* (2001, p.67), estudos apontaram para o resultado de que essa ação se caracterizou mais para “omissão das esferas federal e estadual do que de uma política coordenada de descentralização”.

⁶ A Fundação Educar é uma organização sem fins lucrativos mantida pela Cia. DPaschoal.

No governo Collor, outra tentativa de intervenção nacional foi realizada na EJA, com o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), iniciativa que teve duração de um ano. Mesmo com a Reforma da Educação realizada em 1995, em que houve a descentralização dos sistemas educacionais, a Educação de Jovens e Adultos, continuou sendo relegada a segundo plano com baixo investimento do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (FUNDEF) nessa modalidade. Não se fez um plano que favorecesse a sua expansão (Haddad; Di Pierro, 2000), assim, ficou evidenciado que essa não é uma prioridade para os governos. Di Pierro *et al.* (2001) ressalta que a descentralização representou um “retrocesso no plano legal e financeiro”.

A EJA, ao longo do processo histórico, permaneceu associada a um ensino de caráter complementar e compensatório. Essa política remete a EJA a se manter marginal no sistema educacional, cujo público são os adultos que não concluíram seus estudos na idade tida como ideal, ou ainda aqueles que foram reprovados sucessivamente. De modo, geral se atribui aos sujeitos como fracasso escolar (Di Pierro *et al.*, 2001). Segundo De Souza Poubel *et al.* (2017, p. 138):

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por uma relação de domínio estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado e manifesta-se em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como institucionalização de um direito. Dessa forma, reproduz-se a visão de que a escolarização de jovens e adultos é algo inferior, destinado a cidadãos inferiores. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público.

Em 2008, com a Lei nº 11.741, a EJA, passou a fazer parte do sistema de ensino sendo reconhecida como um direito público, conforme descrito no art. 37:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

O parecer CNE CEB 11/2000, esclareceu que a Educação de Jovens e Adultos, para além de suprir a educação perdida ela é uma inovação no tocante à educação. Embora, a LDBEN (Lei nº 9.394), dedique uma sessão e não apresente uma proposta inovadora para esse tipo de ensino, e em seu teor persista a abordagem da EJA a partir de um caráter compensatório, essa se configura em uma forma mais adequada em relação ao conceito de educação, superando os conceitos anteriores, em que a EJA era vista numa condição marginalizada e relegada a segundo plano mantida de modo assistencialista e populista.

Para Souza (2012), mesmo com os impulsos dos anos 1990, o Brasil chega ao século XXI com um déficit significativo nos índices educacionais, se comparado com a realidade de outros países. O nível de escolaridade entre as pessoas, sobretudo a questão do analfabetismo que atinge em maior parte a população com mais de 40, e há ainda uma média de 10% de analfabetos entre os que têm 10 a 14 anos de idade, o que demonstra que essa situação ainda precisa de muito investimento por parte dos governos.

Porém, essa realidade constitui-se como reflexo do contexto brasileiro, que tem sido marcado pelas desigualdades sociais e econômicas, em que impera a falta de distribuição de renda e as precárias condições de vida entre a maioria da população, principalmente, nas regiões em que há uma prevalência da população de afrodescendentes. Essa é outra marca da história nefasta de exclusão social dentro do cenário brasileiro (Souza, 2012).

No contexto das políticas neoliberais adotadas na América Latina, no final da década de 1990, levou a criação em 1997 do PAS - Programa de Alfabetização Solidária. O objetivo desse programa foi alfabetizar a população analfabeta, com ajuda principalmente de movimentos da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. No PAS as propostas de financiamento foram realizadas em parceria público-privado, e realizaram ações que tinham como finalidade a implementação de projetos que permitiram os municípios desenvolverem ações nas periferias urbanas. junto ao público jovem. Na concepção de Barreyro (2010, p. 14), “O Programa Alfabetização Solidária buscou a implementação de um modelo de terceirização de políticas educacionais, no caso, de alfabetização de jovens e adultos, utilizando-se das Instituições de Educação Superior com essa finalidade”.

Vários movimentos em níveis locais foram realizados como fóruns e seminários. Os órgãos internacionais assumiram a responsabilidade de pressionar os

governos para que fosse garantido o direito a cidadania com os acordos firmados (Haddad, 2009).

Em 2009, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) foi realizada no Brasil em que se buscou realizar “um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem de adultos” (Poubel *et al.*, 2017). Nesse contexto, e a partir das políticas instituídas no governo Lula, esse tipo de política passou a ser prioridade, a EJA passou a alcançar um papel de relevância social, e em 2014:

Governo Federal aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, através da Lei nº 13.005. Entre outras metas, o plano prevê o oferecimento de no mínimo 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional. (Poubel *et al.*, 2017, p. 135))

Porém Paiva (2009, p. 12) alerta que:

[...] para mudar as condições em que a EJA vem realizando-se no âmbito de ação local, regional e nacional, adiciona-se à rede de pessoas, afetos e subjetividades postos em relação. Por meio desses compromissos políticos, toma-se consciência de que as práticas cotidianas são capazes de alterar as lógicas do jogo político, se assumidas como estratégias de resistência, de negociação e de transformação [...]

Nessa perspectiva, o ensino representou a retomada à teoria freiriana, com programas que levaram os educadores a estabelecer com a sociedade uma relação profissional e afetiva, bem como dos educadores com suas turmas, possibilitando um desenvolver do trabalho a partir de uma aproximação com a realidade de cada aluno. A metodologia fundada em Freire passou a ser incorporada nas atividades pedagógicas em sala de aula, para Santos e Andrade (2019, p. 25):

O currículo será pensado e construído no terreno democrático que permite a negociação entre todos os sujeitos. É projetado nesse espaço-tempo, um horizonte que não será conquistado, pois o movimento democrático, sua flexibilidade, irá fazer com que os sentidos acerca do currículo sejam estabelecidos no jogo político entre os sujeitos.

No Brasil, a busca pela melhoria contínua da educação de jovens e adultos, bem como sua expansão, depende da atuação estatal, através das políticas públicas, que são imprescindíveis nesse contexto. Seguindo essa direção o governo Lula, com objetivo de possibilitar a universalização da alfabetização de Jovens e Adultos, a partir dos 15 anos ou mais, o Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, criou o Programa

Brasil Alfabetizado, cuja ações advinham do Ministério da educação e que muito contribuíram para diminuir o analfabetismo no Brasil.

Esse programa por sua vez, representou uma conquista, no campo da EJA, uma vez que passou a financiar a Educação de Jovens e Adultos de forma mais efetiva. Os investimentos tiveram uma repercussão positiva e contaram com o apoio dos governadores nos estados e nos municípios com a destinação de maiores investimentos voltados à alfabetização e à formação continuada de educadores a fim criar melhores condições para os profissionais e para a produção de material adequado a esses programas. As críticas, por parte de educadores progressistas, impulsionaram várias mudanças no programa com a finalidade de melhorar sua execução (Rummert; Ventura, 2007).

A inclusão da EJA no Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que representou um avanço significativo, pois foram destinadas verbas para EJA, embora com valores menores que as outras modalidades de ensino (Volpe, 2013; Carvalho, 2014).

Esse modelo educacional permitiu uma nova forma de educar e mudou a educação de jovens e adultos, entendida em sua complexidade e baseada em situações reais. Nessa perspectiva, o sujeito é considerado o centro da aprendizagem, seu modo de aprender, a sua experiência de vida bem como seu ambiente, são levados em conta no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma abordagem de ensino específica para jovens e adultos para ser desenvolvida plenamente.

Entretanto, as políticas e o financiamento da EJA, a partir de 2015 arrefeceram, com a mudança de governo. Ocorreram fechamento de muitas escolas noturnas que tinham turmas de EJA. Em 2019, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, destinou uma quantia de financiamento menor do que o previsto no orçamento. A EJA, no governo Bolsonaro, sofreu uma profunda desarticulação com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que era responsável por fomentar políticas para o setor em estados e municípios (Silveira, 2023).

Em 2023, é reestabelecida a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão é a instância do MEC responsável por planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização e educação de jovens e

adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial, conforme consta no portal do MEC. Em 23 de maio de 2023 é criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, pela Portaria 989, para assessorar o MEC em relação ao desenvolvimento de ações e políticas para essa modalidade de ensino.

Em síntese, a EJA, é refém de políticas públicas estabelecidas em cada governo, não se constituindo numa política de Estado. Seu êxito depende muito mais de iniciativas locais de gestores e professores que assumem o compromisso de desenvolver uma prática pedagógica que possibilita aos jovens de adultos ascender uma escolarização para além da instrução do ler e escrever.

3.6 EJA da rede de ensino municipal de Maceió-AL

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.

Freire (1987, p.83)

Educar de forma dialógica passa por uma proposta que valoriza a sabedoria de cada um, considera a cultura do povo e o conhecimento do mundo: foi nessa direção que o município de Maceió, movido pelas políticas públicas instituídas no cenário nacional, passou a acolher as alterações do sistema educacional e buscou atender as exigências de organismo internacionais e nacionais, a partir da implantação de uma proposta, baseada em estudos acadêmicos, que respondesse a demanda local.

Partiu-se do pressuposto de que indivíduos em todas as suas formas podem ser respeitados em suas individualidades, com ações que permitiram inserir mudanças, consideradas positivas, do ponto de vista social. Além disso, foi considerado que o Brasil, sobretudo os municípios da região nordeste, acumula um déficit educacional histórico, realidade que tem interpelado aos governos a adotarem ações eficientes no sentido de resolver essa problemática.

Para atender a demanda da reforma emergente da EJA, a SEMED através de seus técnicos e junto com as equipes diretivas e docentes das escolas iniciaram um

trabalho, em que vários projetos com base na metodologia de “Rede Temática” foram desenvolvidos nas escolas, o objetivo era de entender as problemáticas dos alunos e projetar um sistema educacional para EJA que atendesse as especificidades locais. Com isso de 2007 a 2016, uma média de 7.042 alunos regularmente matriculados participaram dos projetos que incluiu trabalhos na escola e em seu entorno, buscando realizar a escuta dos principais problemas sociais que afligia a as comunidades e de que forma essas problemáticas poderiam ser transformadas em conteúdo a serem trabalhados em sala de aula na busca de mobilizar os saberes dos estudantes a partir das temáticas levantadas durante os trabalhos e as entrevistas as pessoas da comunidade sobre as diversas realidades do bairro (Maceió, 2018, p.133).

A proposta representou uma ruptura com o modelo compensatório e assistencialista da EJA e moldada a partir de uma perspectiva de educação popular-democrática. O foco principal foi repensar essa modalidade de ensino no município de Maceió especificamente. A proposta foi apresentada e estudada exaustivamente durante a formação continuada de professores, em cujos momentos se discutiu vários aspectos, desde o processo de entendimento da conjuntura sociopolítica do país e do contexto local, sobretudo as relacionadas com as questões do elevado índice de analfabetismo existente no Estado de Alagoas (Maceió, Secretaria de Educação, 2018, p. 187).

Também se discutiu a história da EJA na região, as especificidades de seus sujeitos, e a perspectiva de direitos, daqueles que por razões históricas, não tiveram acesso à escola ou que não tiveram condições de concluir a escolaridade. Seguindo o estudo foi direcionadas reflexões acerca das questões teóricas –metodológicas, a partir de uma concepção de Freire (Registros pessoais da autora como professora da EJA).

O grupo contou ainda, com o apoio da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a partir do desenvolvimento de pesquisas orientadas por docentes da instituição, que em muito contribuíram para a análise situacional da educação no estado. O resultado dessas pesquisas funcionou como subsídios para a tomada de decisão dos técnicos da SEMED, que com base nos dados das pesquisas elaboraram proposta em consonância com os professores e gestores das escolas do município de Maceió, os quais se reuniram em vários momentos para debaterem as proposições indicadas.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento dos trabalhos foi: cursos de formação, seminários os quais oportunizaram os professores socializarem seus trabalhos realizados em sala de aula, com discussões sobre a reorganização da EJA no município de Maceió, com ênfase no currículo, que de acordo com o documento de orientação (p. 205), o currículo ao ser construído a partir da escuta da comunidade, com objetivo de construir uma Rede Temática, cujos temas emergem do resultado da pesquisa realizada na comunidade acerca das realidades em que vivem os moradores. Os dados seriam levantados a partir da fala dos sujeitos da EJA e de seu entorno. A construção dialógica da proposta se daria a partir da realização do projeto desenvolvido em sete etapas descritas a seguir:

Primeiro: Análise – refere-se ao momento da construção do diagnóstico da realidade em que estão inseridos os estudantes. Nessa etapa realizados levantamento de dados e informações sobre a escola e a comunidade, momento de aproximação do currículo com a realidade local.

Segundo: Pesquisa Participante – a construção do currículo baseada num processo de escuta da comunidade, nesse momento é elaborado um roteiro para pesquisa.

Terceiro: A identificação das situações-problemas, nessa etapa é feita a organização dos dados coletados e a seleção das situações problemas que se transformarão em temas geradores, ou seja, serão o ponto de partida para a problematização da realidade vivida pelos alunos.

Quarto: A construção do contra tema – essa fase é a expressão da visão do educador sobre os problemas enfrentados pela comunidade, elaborado a partir dos limites explicativos de tema gerador.

Quinto: A problematização – que consiste na construção de situações problemas que irão estruturar as situações de aprendizagem, dando-lhe um significado percebido pelo aluno, divididos em níveis local, micro, macro e prático em cuja fase o problema volta a sua fase inicial.

Sexta: A redução temática – a qual consiste em transformar a rede de relações produzidas pelo grupo, a partir de uma leitura crítica da realidade.

Sétima: A Representação da Estrutura da Rede Temática – aqui é construída uma síntese das visões de mundo da comunidade e dos educadores, cuja representação obedece a uma determinada lógica metodológica entre tema gerador e os contratempos.

Só depois de cumprida todas essas etapas, o professor inicia o seu planejamento pedagógico, e para ajudar o professor em seu plano de aula a proposta afirma que é preciso garantir a implementação de três momentos que caracterizam o processo dialético do trabalho com a Rede Temática apresentados a seguir:

Primeiro - Estudo da Realidade;

Segundo - Organização do Conhecimento;

Terceiro - Aplicação do Conhecimento, esse último é o momento em que o conhecimento anteriormente construído e apreendido é utilizado para reinterpretar a própria realidade, bem como extrapolar a o entendimento para novas situações que serão apontadas em novas problemáticas retroalimentando o processo.

O documento traz ainda um modelo de instrumento de planejamento denominado de “O Instrumento de Planejamento dos Tópicos do Conhecimento”, em que cada professor poderá utilizar para organizar os conhecimentos por área e por disciplinas a partir dos conceitos específicos e os articuladores, bem como as atividades que serão desenvolvidas. Essa definição de conceito, segundo, as orientações do documento são fundamentais para o processo de sistematização do conhecimento científico, em que a comunicação se faz através desses conceitos e representar uma determinada realidade, e surge da abstração formada da generalização dos temas, seguido do específico.

Por fim, é proposta uma lista de conceitos a serem estudados, os quais seriam organizados por área do conhecimento como: Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso, Trabalho e Educação.

Os trabalhos em sala de aula passaram a ser realizados buscando uma aproximação entre os educandos e o professor, a sua experiência diária tais como as aulas, os debates e entrevistas que serviam para coleta de informações e para explorarem os seus conhecimentos, valorizando-os, para que pudesse construir novos conhecimentos.

No entanto, a partir de 2020, mesmo sendo uma proposta que do ponto de vista da EJA seria a que mais se aproxima da realidade dos sujeitos da educação de Jovens e Adultos no município de Maceió, e ainda estava na fase de consolidação do processo de execução integral da proposta, o município foi conduzido a novas mudanças no campo do currículo da EJA em que teve que adequar a realidade da Base Nacional Curricular (BNCC).

No entanto, a luta da EJA é histórica na busca pelo reconhecimento e o respeito, dentro de uma educação formal, porém de uma composição diferente, universal com uma reconfiguração do compromisso do Estado com a cidadania.

Percebe-se, portanto, que os variados modelos de EJA, que se formatou e se concretizou através das políticas de programas refletem os modelos de Estado adotados no país. Na atualidade, as propostas curriculares que circulam têm sido tencionadas pelas políticas públicas nacionais, pelas quais permeiam princípios democráticos, de uma concepção de educação como direito (Ferreira e Rodrigues, 2019). E as discussões sobre a nova configuração ou estrutura para EJA, busca atender a necessidades do público da Educação de Jovens e Adultos, a partir do conceito do “compromisso dessa diversidade de coletivos da sociedade, não mais de campanhas nem de ações assistencialistas” (Arroyo, 2006, p. 20).

Historicamente, a EJA passou por várias fases as quais refletiram os ideais sociais e políticos de cada época, que modo geral não considerou essa modalidade de ensino na perspectiva de reconhecimento dos jovens e adultos como pessoas e sujeitos sociais. As medidas e propostas tiveram um direcionamento para a promoção de uma da educação compensatória. Porém, na atualidade a perspectiva de educação que prevalece é a baseada numa postura popular defendida por Freire, cuja ação pedagógica se baseia na dialética, a construção do conhecimento acontece através de uma prática educativa autônoma, comprometida, criativa, prazerosa, significativa e motivadora.

As políticas públicas que moveram os programas educacionais para EJA, em sua grande maioria, são relacionadas aos contextos sociopolíticos e econômicos do país e as estruturas de estado dentro de uma postura funcionalista atreladas as concepções de cada governo, sob justificativa de resolver os problemas sociais e econômicos do país.

4 ENTRE BAOBÁS E GÉRBERAS – PROFESSORES E ESTUDANTES DE EJA NO PROJETO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Nesta seção, serão apresentadas as análises dos dados coletados durante a primeira entrevista denominada de diagnóstica, que teve como objetivo compreender o contexto pesquisado em que se incluiu o conhecimento do perfil e formação dos professores, as trajetórias de vida das estudantes da EJA, bem como as questões que implicam no trabalho com a EREER no contexto da EJA. Essa é uma forma de compreender a realidade do grupo especificamente para que obter dados para a segunda fase da pesquisa do projeto de intervenção. A partir da visão da pesquisadora e à luz dos referenciais teóricos serão expressas exibidas as realidades da pesquisa, leitura do contexto resultante da visão crítica e reflexiva do objeto estudado e as informações coletadas durante processo de investigação embora se reconheça que a aproximação de uma realidade de forma crítica, exige do pesquisador um esforço em compreender ao máximo a realidade. No entanto, essa visão não representa a totalidade do objeto, pois há limites, além de inacabada, incompleta, é mutante e interage de forma dialética com o contexto em se situa. suas partes. Entende-se que por mais que haja um esforço em apreender a totalidade das situações expostas, isso não significa que a visão foi completamente captada.

4.1 Indagações sobre os sujeitos participantes – professores baobás

A necessidade de realizar essas indagações sobre os participantes desta pesquisa se deram a partir do entendimento como indivíduos históricos, cuja ação se estrutura a partir de sua compreensão da realidade e que a educação como um dos canais em que se realiza o processo de humanização e desenvolvimento da cultura está permeada de elementos que caracterizam os processos relacionais entre os sujeitos e o contexto social em que vivem e atuam.

No caso desta pesquisa, o entendimento sobre os professores se relacionara a questões pessoais e o contexto de trabalho desses na EJA, incluindo os atravessamentos formativos e as implicações para o trabalho com EREER. Enquanto que para as estudante, os questionamentos estiveram relacionados à sua trajetória de vida pessoal, profissional, e os reflexos dessa trajetória na educação escolar

⁷dessas pessoas, além da compreensão da percepção das estudantes sobre a questão étnico-racial.

4.1.1 Professores Baobás na EJA – perfil, formação e concepção sobre a prática pedagógica

Os professores participantes totalizaram o quantitativo de seis (6) desses participantes a média de idade varia entre 40 e 58 anos.

Por que Baobás? Conforme De Lucena (2009, p. 2), “baobá é uma árvore de grande porte advinda das estepes africanas e regiões semi-áridas de Madagascar. O seu nome científico é *Adansonia digitata*, “considerado como sagrado, inspirando poesias, ritos e lendas”. Estabelece conexão entre o mundo sobrenatural e o mundo material. Para nominar os/as professores/as participantes desta pesquisa foi considerada a potência dessas árvores e seu significado para o povo negro.

Indagados sobre sua cor, a maioria se autodeclara como pardo. Apenas dois se consideram brancos. Ao responder essa pergunta, alguns demonstraram dúvida e alegaram que a dificuldade ocorreu devido à problemática de que no Brasil é difícil dizer quem é negro e que a mistura étnico-racial é diversa culminando uma pluralidade em relação à cor.

Quanto ao vínculo empregatício, a maior parte possui vínculo como efetiva do quadro de trabalhadoras/es da Secretaria Municipal e apenas um está vinculado com contrato temporário. O tempo de atuação desses/as docentes na EJA variou entre três e 17 anos.

Em relação à formação acadêmica, todos os professores possuem licenciatura e especialização em educação ou em áreas específicas, apenas um possui mestrado. Todos informaram que não receberam formação específica para o trabalho na EJA.

No tocante à formação dos/as professores/as, essa é uma realidade importante destacar pois “se constitui em uma atividade que visa contribuir para o desenvolvimento da competência profissional dos professores”. Nesse sentido, se “diferencia das outras atividades” uma vez que combina simultaneamente a formação acadêmica e a formação pedagógica (Marcelo García, 1999).

⁷ A partir de agora, para fins de economia do texto, toda vez que for apresentada uma fala dos Baobás, será adotada a sigla com a letra B e o número correspondente do/a entrevistado/a. Além disso, as falas serão grifadas em itálico.

No contexto formativo dos profissionais da educação, vale ressaltar que essa atividade possui as seguintes características: “atividade intencional, profissionalização dos sujeitos, encontros entre pessoas adultas, interação formador e formando, processo de intervenção para a mudança, participação ativa e consciente do formando, atividade humana inteligente, relacional e de intercâmbio”. Isso porque a profissão de professor “exige lidar com realidades distintas que possuem fundamentos conceituais específicos e que influenciam na formação dos professores”, (Marcelo,1999).

De maneira específica, a fala dos professores em relação a preparação para o trabalho com a EJA indicam a existência de lacunas relacionada a uma formação para o trabalho com essa modalidade e que considere de forma específica as práticas pedagógicas que emergem do contexto ficando os docentes que atuam nesta modalidade à mercê de uma autoaprendizagem que emergem da própria prática e da relação com os pares que compartilham as realidades comuns.

Como destacado na literatura, a formação de professores para a modalidade de ensino EJA ocupa um campo à margem (Arroyo, 2006; De Vargas; Fantinato, 2011; Xavier, 2019), realidade que também foram ressaltadas pelos/as professores/as entrevistados/as, os quais indicam que não tiveram uma formação específica para essa modalidade de ensino EJA. Baobá 5 afirma ter recebido uma formação como educadora de caráter universalista: *Não. A gente terminava letras para qualquer turma.* Para a atuação nessa modalidade a referência de atuação no ensino fundamental e ensino médio se constitui em um ponto de partida, conforme Baobá 1: *[...] no começo, porque a gente não teve uma formação. Até porque, até para se identificar, porque até então eu só ensinava só no fundamental e médio normal.*

O início da atuação ocorre com insegurança como destacam pesquisas de professores iniciantes em um novo contexto de atuação, mudança de instituição e ou modalidade de ensino, geram insegurança por se constituir “processo marcado por tensões decorrentes da necessidade de atuar em um ambiente desconhecido, buscando se afirmar nesse contexto” (Mira; Romanowski, 2022, p. 3). Essa insegurança é confirmada no depoimento de Baobá 1: *E foi assim, uma proposta assim meio que medo, mas depois que eu conheci eu me apaixonei até hoje.*

Destaca-se que essa falta de formação não foi impedimento para a atuação na EJA, ao contrário provocou desafio e busca como relatam as professoras:

A gente vai em cima do que a gente já tem. Buscando pesquisando, compartilhando em reunião de monte com colegas (B 1.)

Eu que tive que buscar conhecimento que tipo de dinâmica usavam na Educação de jovens e adultos, procurei fazer cursos online para poder enfrentar esse desafio (B 2).

Com efeito, os desafios da prática pedagógica impulsionam os professores a buscar formação continuada na perspectiva de busca de seu desenvolvimento profissional e para a melhoria de sua atuação na prática pedagógica como ressalta Gatti (2020). A autora defende que a formação dos docentes para o magistério para além de contemplar uma formação teórica e cultural pode incluir “a formação para o trabalho educacional” de modo a propiciar “a construção de uma filosofia educacional associada a uma praxiologia” que possibilite o docente agir nos contextos socioculturais emergentes de forma a possibilitar aos estudantes “se apropriem dos conhecimentos básicos considerados necessários à vida humana e social hoje e para um futuro próximo” (Gatti, 2020, p.17/18)

Os dados revelam o quanto que a EJA tem se constituído em uma modalidade de ensino negligenciada em relação a formação dos profissionais que nela atuam, tanto no que diz respeito a formação inicial quanto a formação continuada. A fala do Baobá 2, ressalta que as formações continuadas têm sido realizadas de maneira que não faz sentido para a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar nessa modalidade de ensino, ele afirma que:

A formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar. Hoje, nada disto faz sentido. Precisamos de uma mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação de professores, ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente (B 2).

Esse trecho da fala de Baobá 2 demonstra que o modelo de formação continuada que o sistema de ensino tem oferecido aos/às professores/as não dialoga com a realidade profissional vivenciada no chão da escola. Para o entrevistado, a formação deveria seguir a tendência do “conhecimento da prática”, a qual, segundo estudos de Marcelo García (2009, p. 18), essa é ideia de formação mais qualitativa a partir do “movimento do professor como investigador” e o conhecimento construído coletivamente e de forma colaborativa a partir dos contextos locais e que considere os conhecimentos formais e práticos. Isso porque o contexto de ensino, em geral, apresenta-se de forma não linear e incerto.

Para Oliveira Cabral e Medeiros (2006), “o exercício da ação docente requer preparo” e que embora esse não se esgote em cursos de formação, essa contribui de forma específica para no campo da formação teórica para a práxis transformadora. E que na “perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor”

Outra questão que deve ser considerada é que a formação dos professores é uma área formativa que envolve os sujeitos adultos, e que se constitui em aspectos subjetivos que há uma participação ativa dos indivíduos em sua própria formação a partir de suas representações e competências que trazem e que são adquiridas ao longo de sua trajetória de vida, situação em que “a formação é permeada de valores e sentidos que dialogam com os territórios e contextos de aprendizagens” (Marcelo, 1999, p. 52/53). A formação possui “elementos que dialogam com a realidade dos sujeitos e com os aspectos sócio-culturais os quais dão sentido e definem a formação como processo individual e coletivo”.

No contexto da formação mútua, Nóvoa (2002, p. 39) ressalta que esses espaços são consolidados a partir da “troca de experiência e a partilha de saberes” no chão da escola, perspectiva em que o professor desempenha de forma simultânea o papel de formador e de formando o qual se constitui como um caminho de produção de “saberes reflexivos e pertinentes”.

Durante as entrevistas, Baobá 2 continuou ressaltando em sua narrativa que o trabalho coletivo reflete de forma positiva no cotidiano da sala de aula e é capaz de gerar impactos no desenvolvimento profissional dos professores e por consequência no processo ensino-aprendizagem conforme se pode conferir no trecho a seguir em que afirmou:

Então, quando você faz um trabalho em parceria com os professores da educação de jovens e adultos, você percebe que isso tem impacto no trabalho e é demais significativo, não só para você, enquanto profissional, mas, para o alunado também. Você percebe, quando você termina uma dinâmica, quando você termina uma oficina de aprendizagem na sala de aula. Percebe quando aluno chega, e diz, “eu gostei da aula de hoje, de outro que diz “eu aprendi isso”, “eu aprendi aquilo” “aprendi aquilo outro”. Você ver que faz toda diferença (B 2).

Ainda sobre a formação, Marcelo García (2009, p.17) afirma que “o conhecimento emerge da acção, das decisões e juízos que os professores tomam”. No entanto, “este é um conhecimento que se adquire através da experiência e

deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem”. Tomando como referência os estudos de Freire, De Oliveira Cabral e Medeiros (2006), percebe-se que “a práxis requer do docente um posicionamento crítico da realidade e do contexto nela inserido”.

Nessa direção, Marcelo (1999) ressalta que, no campo da formação dos professores, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre a prática, conduz a inovação e o trabalho em equipe. Nesse caso, a reflexão consiste em uma possibilidade em que o professor seja capaz de desenvolver nos/as estudantes uma aprendizagem significativa, ele/a (professor/a), nesse caso, sinônimo de sujeito ‘reflexivo e inovador’. Realidade que, independente, da “orientação que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos, contexto em que ser professor, “exige lidar com realidades distintas que possuem fundamentos conceituais específicos e que influenciam na formação dos professores” (Marcelo García, 2009, p. 19).

4.2 Concepção sobre a prática pedagógica desenvolvida na EJA

Entendendo que as práticas pedagógicas são ações conscientes que visam atender as expectativas educacionais de um determinado contexto cujo objetivo é a organização, potencialização e interpretações de um projeto educativo de modo a proporcionar a aprendizagem dentro de um processo de concretude do aprendizado, o que inclui vários elementos dentre os quais o planejamento e a metodologia de ensino.

Para Franco (2016, p. 536),

[...] uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. A autora afirma ainda que as práticas pedagógicas se realizam como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

Desse modo, entende-se a prática docente tecida pedagogicamente a partir de uma ação reflexiva, política, em que o ato de ensinar é compreendido como uma maneira de criar possibilidades para sua própria produção e construção, ato realizado

a partir da participação dos múltiplos sujeitos e considerando os múltiplos saberes e contextos (Freire, 2004).

Nesta secção serão tecidas considerações acerca do contexto das práticas pedagógicas realizadas na EJA, de forma particular na escola pesquisada, a partir das reflexões sobre a fala dos professores aqui descritas em que se buscou compreender como as práticas pedagógicas dos professores tem sido desenvolvida e em que perspectiva se fundamentam.

4.2.1 Dialogicidade – sujeito ativo e construtor do seu conhecimento

Os dados da pesquisa revelaram uma concepção de educação pautada dos pressupostos humanizadores e que do ponto de vista do ensino boa parte dos professores apontam como referência o construtivismo pois consideram importante a participação ativa dos discentes. Metodologicamente, os professores buscam manter as que consistem na participação coletiva de forma a possibilitar o debate realizando uma ação reflexiva e que considere o contexto do/a estudante.

Eu gosto muito de aulas participativas, de discussão, roda de conversa, gosto muito de ouvir o aluno. Parto sempre das experiências do aluno. Então, quando a gente vai discutir algum conteúdo eu gosto sempre de ouvir o que eles já sabem, a opinião deles (B 3).

Nessa perspectiva, para alguns professores, o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o objeto, é o que afirma Baobá 5 em suas afirmações relatou que:

Geralmente eu uso recursos de material de manipulação porque como eu trabalho com alfabetização eles precisam de material para manipular visual, audiovisual aula oratória mesmo. Quadro muito pouco porque eles têm muita dificuldade. Então, eu tento trazer mais material para eles manipularem (B 5).

Para Baobá 2, o construtivismo de Vygotsky foi utilizado por ele na EJA por motivo de possuir maior conhecimento sobre esse referencial, uma vez que esse teria sido o tema de sua pesquisa no mestrado, o que o fez levar para sua prática pedagógica, porém em sua concepção esse método de ensino surtiu muito efeito na sala de aula da EJA, segundo ele relatou:

No início, eu levei, um recorte do construtivismo de Vygotsky porque foi o trabalho que eu fiz no meu mestrado, então eu me sentia mais confortável com isso. Só que quando eu cheguei lá, eu percebi que não dava o respaldo, o resultado, que eu estava querendo, porque esse método, essa metodologia

deu muito certo quando eu trabalhei com alunos do ensino fundamental e alunos do ensino médio. Quando eu levei para os alunos da educação de jovens e adultos, eu senti dificuldade (B 2).

Os limites e desafios que surgem na sala de aula vão conduzindo a formatação e as configurações possíveis nas estratégias de construção dos saberes no sentido de tornar a prática pedagógica algo flexível e capaz de ser concretizada de forma consciente do ato educativo. O professor, em alguns casos, se utiliza de técnicas que, em sua opinião, poderão ajudar a determinada realidade o qual em um ato político e subjetivo, julga que será mais viável, mas “poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática” (Franco, 2016, p.536).

Nessa perspectiva, chamou atenção as afirmações de Baobá 6, que ao recorrer aos jogos didáticos como perspectiva pedagógica na EJA disse:

Eu utilizo muito os jogos com eles. Jogos de tabuleiro, jogos adaptados, sim, podem ser utilizados com eles, porque tem uma certa dificuldade de escrita, de compreensão de texto, essas coisas todas. Então, muitas vezes se eu for escrever no quadro uma hora ou trinta (30) minutos, eu vou passar mais trinta (30) minutos ou mais para tentar ter um retorno (B 6).

É interessante que o professor relata que o uso dos jogos se dá porque os estudantes apresentam dificuldade de escrita e o tempo de aula não seria suficiente para escrita de um texto longo. Acredita-se neste caso, que o uso desse recurso didático seria potencializar o processo de construção de aprendizagem de modo mais significativo e compatível a realidade.

Então, Baobá 2, entendendo a importância do processo de ensino-aprendizagem, buscou outras estratégias que foram criadas a partir de sua observação e diálogos com estudantes e com seus pares, onde conseguiu identificar as necessidades e dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA. Tal realidade o conduziu às mudanças de metodologia no sentido de adequar ao contexto educacional em que estava inserido, não enfatizando o conteúdo, mas buscando a realidade e interesse dos alunos.

Para Baobá 2, a perspectiva dialógica com os sujeitos parece ser primordial na hora de decidir sobre as estratégias de construção dos saberes a serem adotadas na EJA, em que segundo ele a interação com os estudantes foi decisiva na configuração de sua prática pedagógica. Em suas afirmações o professor relata que:

Então, foi aí que eu comecei a me inteirar mais, me dedicar mais a conhecer a questão das redes temáticas, a tentar desenvolver qualquer tipo de Oficinas, exercício trabalhos de sala de aula que levasse em conta o que o

aluno já sabia. E, vi os colegas fazendo dinâmicas em sala de aula dentro da perspectiva de Paulo Freire, aí com esse quadro eu fui adaptando ao que eu queria fazer (B 2).

Cabe ressaltar que o trabalho com a Rede Temática a qual Baobá 2 faz referência, foi uma proposta instituída em 2015 para o trabalho com a EJA, na rede municipal de ensino da cidade de Maceió. A Rede Temática funciona como organizador da prática pedagógica a partir de temas geradores que são construídos a partir das falas significativas que brotam do processo de análise dos dados coletados através de pesquisa participante realizada junto a comunidade situada no entorno na instituição escolar sobre as condições de vida das pessoas que ali residem. Esse método foi sistematizado enquanto um modelo de orientação curricular pelo professor Antônio Fernando Gouveia da Silva, e tem como pressuposto os ideais de Paulo Freire. Em suma, os temas geradores funcionam como uma rede de temas orientadores do currículo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula.

Nessa concepção, os saberes a serem construídos consideram os saberes prévios, o que corresponde com uma práxis baseada na educação popular. Segundo Gadotti (2000, p. 4), a educação popular, é um modelo teórico que tem como norte a: “Noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação”.

No tocante aos princípios que orientam a prática pedagógica dos/as professores/as evidencia-se que esses se fundamentam sobretudo na possibilidade de construção da cidadania dos/as estudantes. Nessa direção, Baobá 1 afirma que durante as aulas *utiliza a questão da construção cognitiva, pois possibilita uma melhor participação ativa dos alunos como cidadãos.*

Em geral, a narrativa dos/as docentes aponta para uma educação libertadora em que a dialogicidade é o fio condutor que conduz suas práticas pedagógicas, contexto em que há sinais de busca de “superação da contradição educador-educandos” (Freire, 1987). Para Freire (1987 p. 44), na perspectiva de educação libertadora, o diálogo

é uma exigência existencial e se constitui como uma fonte para que ocorra o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Fica evidente o comprometimento de uma prática pedagógica que pode possibilitar uma aprendizagem que tenha como base o compromisso de todos os sujeitos em que o/a estudante é considerado/a o centro do processo educativo.

Os resultados da pesquisa demonstraram ainda que, há um contínuo esforço por parte dos professores, do ponto de vista da técnica em inovar os métodos de ensino de forma a tornar a aprendizagem o mais significativa possível e que esses dialoguem com a realidade dos/as estudantes, ou seja, o abandono de uma perspectiva de técnica que molda o/a professor/a, mas sim o/a professor/a movido/a pelo ato reflexivo escolhe moldar a técnica adequada à realidade dos/as agentes.

A fala dos/as entrevistados/as revela também que, os/as professores/as percebem a importância do vínculo afetivo entre professor/a e estudante e por isso buscam estabelecer um diálogo mais próximo com os/as estudantes de forma a trazê-los para como centro da prática pedagógica. O ato de educar se constitui em uma relação de interação social entre educador/a e educando/a.

É importante ressaltar que no contexto pesquisado indica que a prática educacional se encontra pautada em uma perspectiva humanizadora, a qual, segundo Braga e Fagundes (2017, p. 530) baseados nos pressupostos de Freire afirmam que esse tipo de prática consiste “na criação de um clima de produção criativa na sala de aula; na efetivação da relação ensinar-aprender de modo construtivo; na realização de atividades avaliativas formativas, de matriz emancipatória”.

Desse modo, entende-se que os professores entrevistados em suas práticas, buscam privilegiar propostas que se comunique com o contexto cultural dos estudantes e que favoreçam a articulação entre as temáticas. Ademais, buscam manter uma relação de diálogo com os sujeitos criando espaços que garanta o direito de fala e de escuta criando relações democráticas dentro da sala de aula.

4.3 Gérberas – as mulheres negras estudantes de EJA

Tem uma parte que me toca porque eu acho que não sou eu, mas outras pessoas, principalmente, a mulher que já sofreu abuso. A gente ter a confiança de contar um pouco da nossa história, de se abrir um pouquinho para contar tudo o que a gente já passou. Porque nem todo mundo a gente pode confiar. Mas uma entrevista assim, mostra que a gente tem coragem de conversar, lutar e vencer. Tudo o que já aconteceu e, até hoje, acontece. [...] dar mais empoderamento as mulheres e a gente têm vez e voz, que é o que importa.

Gérbera 9

Esse trecho da fala de uma das estudantes entrevistadas, demonstra e resume o clima em que esta fase da pesquisa aconteceu, em que o acolhimento foi importante, sobretudo no tocante a escuta atenta das histórias de vida daquelas mulheres negras. Esta etapa foi um momento comovente e necessário para as etapas seguintes, pois permitiu estabelecer um vínculo e a criação de uma relação de confiança do sujeito pesquisado no sujeito pesquisador.

Por que Gérberas? Por serem flores que florescem espontaneamente na África. A primeira descrição botânica foi publicada por Joseph Dalton Hooker no *Curtis Botanical Magazine* de 1889, descrevendo a *Gerbera jamesonii*, uma espécie sul-africana hoje conhecida por gerbera-do-Transvaal ou margarida-do-Transvaal.

Em diversos momentos vi e ouvi as pessoas se emocionarem durante os relatos, e entre lágrimas e sorrisos, prevaleceu o sentimento de orgulho e coragem por estarem ali ocupando aquele espaço enquanto mulheres-estudantes.

Apesar da dureza da vida, elas não desistiram de viver e que aquela oportunidade de falar sobre si e as trajetórias vividas se constituem em um marco em suas histórias de vida, ao se descobrir em seu potencial de comunicar algo que por muito tempo foi guardado por medo do julgamento, talvez, ou por falta de oportunidade. A descoberta de si e do quanto são dotadas de coragem e a capacidade de lutar as faz vencedoras, é o que testemunham os relatos.

Durante as entrevistas pude sentir a alegria e emoção dessas mulheres em serem ouvidas sobre sua trajetória de vida, que por vezes, no dia a dia, elas são invisibilizadas, portanto, estar ali, seria semelhante a estar no topo da pirâmide como

afirma Gérbera 5 (G5)⁸: *É onde a gente se sente, no modo de falar, no topo. Que agora a gente tem professor, graças a Deus, e onde demonstra que o racismo ali tem que ser quebrado e a mulher negra se sente mais forte.*

Percebi que algumas daquelas mulheres, nunca tinham sido ouvidas em suas histórias de vida e momentos como aqueles, mesmo sendo, cheios de lembranças dolorosas e tristes, não deixou de ser algo extraordinário para aquelas que a sociedade, por muito tempo, as manteve escondidas em casa. A escola pode ser o lugar em que são acolhidas e realizadas em seu desejo de aprender, algo que por muito tempo lhes foi negado, mas que elas têm consciência de que é direito seu, como afirmou Gérbera 6 que em seu relato reafirma a educação enquanto direito o que se constitui em condição imprescindível para a igualdade acontecer: [...] *as mulheres negras podem e tem direitos de estudar, de se formar como como todos os outros* (G6).

Os relatos das estudantes, foram envolvidos de muita comoção, bem como de satisfação, por se sentirem importantes, por estarem se sentindo como sujeitos de sua própria história envolvidas em uma atmosfera comunicativa cheia de esperança e de orgulho por serem estudantes, sobretudo pela oportunidade de estar naquele lugar de aprendizagem e fazer uso da palavra:

Eu já sei ler e agora eu me sinto melhor. Bem melhor! Eu sei escrever uma palavra, sei ler uma palavra e eu me sinto melhor. Melhor em tudo! Eu sou orgulhosa por ser estudante, eu sou orgulhosa por ter uma carteira de estudante, eu me sinto assim respeitada por estudar, essas coisas (G10).

4.3.1 Perfil das estudantes gérberas

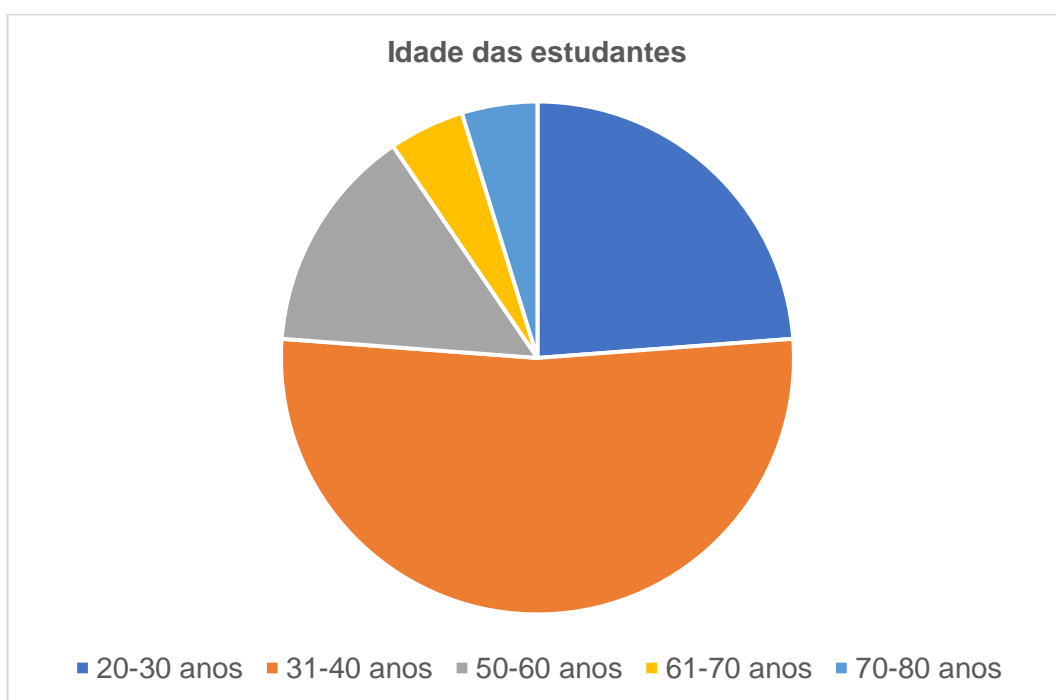
Participaram da pesquisa estudantes do primeiro seguimento (1º ao 4º períodos) e do segundo seguimento (5º ao 9º períodos) da EJA de uma escola pública municipal de Maceió-AL, sendo que das entrevistas participaram 27 mulheres/estudantes na fase 1 (diagnóstica). Na segunda fase (pós pesquisa-ação), em que as entrevistas foram aplicadas no intuito de coletar dados sobre os impactos das oficinas de práticas pedagógicas antirracistas, participaram 16 estudantes, sendo que desse número 14 foram respondentes das duas fases (diagnóstica e pós

⁸ A partir de agora, para fins de economia do texto, toda vez que for apresentada uma fala das Gérberas, será adotada a sigla com a letra G e o número correspondente da entrevistada. Além disso, as falas serão grifadas em itálico.

pesquisa-ação), outras duas responderam apenas a segunda entrevista. Assim sendo, o total de participante incluindo as duas fases das entrevistas foram 29 mulheres/estudantes.

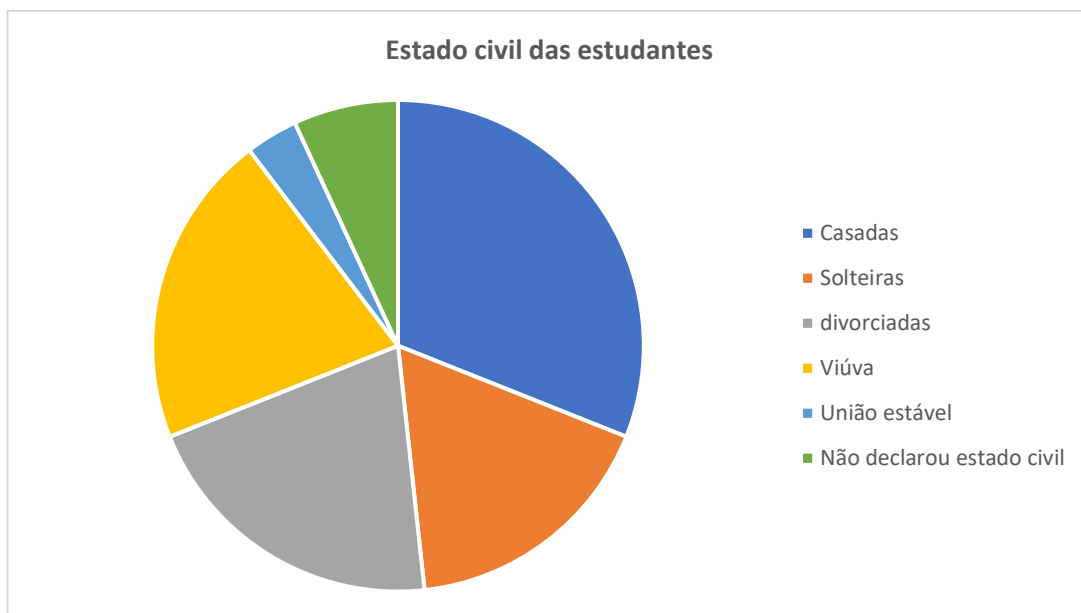
Quanto à idade dessas pessoas, variou entre 20 e 80 anos, conforme descrito no gráfico 1. Contudo, analisando os dados percebe-se que a maior parte delas estão na faixa etária de idade entre 30 e 40 anos.

Gráfico 1 – Idade das estudantes



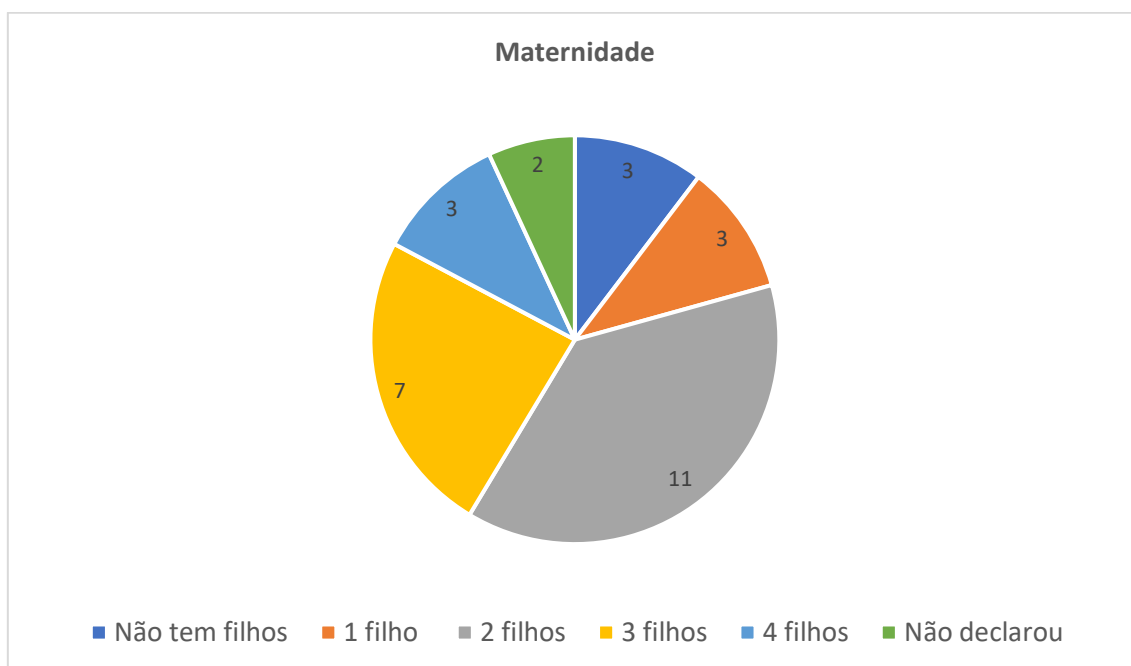
Fonte: Autora, 2023.

Em relação ao estado civil do grupo pesquisado, nove estudantes se declararam casadas, cinco são solteiras, seis viúvas, seis divorciadas, uma união estável e duas não declarou seu estado civil.

Gráfico 2 – Idade das estudantes

Fonte: Autora, 2023.

Sobre a maternidade, a maioria das entrevistadas tem filhos, em relação ao número a maior quantidade de filhos foram quatro, de três estudantes, e o menor foi um, três estudantes. A maioria, 18 estudantes têm entre 2 a 3 filhos, apenas três das entrevistadas não tem nenhum filho e duas não declarou se tem ou não filhos.

Gráfico 3 – Maternidade

Fonte: Autora, 2023.

Quanto à situação de dupla jornada de trabalhar e estudar, treze participantes trabalham fora e estudam, dezesseis estudam e trabalham em casa, portanto, todas têm acúmulo de trabalho e estudo. A ocupação da maioria das estudantes é de empregada doméstica e apenas duas declararam ter como única fonte de renda o auxílio do bolsa família, um programa de transferência de renda do Governo Federal.

Desse modo, os dados indicam que todas as estudantes entrevistadas são mulheres que exercem trabalho, quer com vínculo empregatício, quer com atividades em suas casas. A maioria tem filhos e poucas são solteiras e todas são adultas, a maioria entre 30 e 40 anos.

4.3.2 Trajetória de vida – entre pobreza, trabalho e família

Para conhecer e compreender a realidade de vida das entrevistadas, a partir das narrativas, foi possível traçar um perfil sobre a realidade de vida dessas estudantes – mulheres. Durante a entrevista, as estudantes puderam narrar sobre as memórias que trazem sobre sua infância, trajetória escolar e o processo de retomada dos estudos.

Nesse contexto, percebe-se que a subjetivação das mulheres negras da EJA decorre de situações existenciais de pobreza, em que há escassez de bens material e simbólico. Sobre seus corpos negros recaem uma realidade de vulnerabilidade decorrente de crises sistêmicas advindas da estrutura social e econômica da sociedade brasileira a partir de um regime escravocrata que tem desdobramentos nefastos e repercute atualmente em processos de exclusão, desigualdades sociais e culturais, herdadas do ciclo pobreza familiar.

As entrevistadas descreveram diversas situações para exemplificar como foram suas vidas, cheias de restrições materiais decorrentes da pobreza, contexto em que direito a infância foi praticamente inexistente. O grupo das estudantes relatou ter abandonado e deixado a escola para ingressar no trabalho. Tal realidade revela o cenário em que as famílias pobres e em sua maioria de origem campesina vive em uma triste condição social a de exclusão social, conforme se pode observar nos fragmentos das falas das entrevistadas, Gérberas 1 e 12.

Minha adolescência foi na roça, cortei cana com meus pais. Meu pai e minha mãe meu pai levou muito a gente para cortar cana (G1).

Foi um pouco difícil, porque naquele tempo antigo, era muito sofrida, a vida. Assim, porque meus pais sempre foi umas pessoas humilde. Trabalhava na roça cortando cana (G12).

Dentre as questões que geraram dificuldade para a vida das entrevistadas uma delas é a do número de filhos de seus pais, fato que as levou a ter que largar a escola para trabalhar para ajudar os pais a cuidarem dos irmãos. Também o casamento, ainda na adolescência, se revelou como situação que suscitou dificuldades em suas vidas, conforme relatou Gérbera 23:

Foi muitas dificuldades. Meus pais tiveram muitos filhos e aí teve muita dificuldade para criar a gente. Uma das dificuldades foi, eu deixar de estudar para poder trabalhar para ajudar eles em casa. Essa foi uma das piores dificuldades que a gente teve. Não só eu, mas eu e todos os meus irmãos teve que parar de estudar. Eu com 8 anos de idade tive que parar de estudar pra trabalhar na roça com meus pais. A adolescência, também não foi boa, pois eu saí de casa nova, tinha dezesseis anos quando eu saí e me casei com um rapaz que não deu certo, sofri muito e abri mão desse casamento. Passei treze anos casada, mas foi treze anos perdidos da minha vida (G23).

A desestruturação familiar, a violência doméstica e os abusos foram fatos marcantes na vida das estudantes. Os relatos revelaram a triste realidade em que vivem as mulheres negras, impactadas pela cultura do estupro e da mulher que, diante da paternidade irresponsável, tem de assumir os filhos como mães solo. Com a maternidade precisam manter o sustento da família, tendo que se dividir entre trabalho e o cuidado com os filhos, situação que tem uma consequência nefasta para a vida das pessoas no contexto familiar é o que revelam as falas a seguir:

Foi meio turbulenta. Assim, praticamente eu não tive infância. Sempre fui muito presa. Até quando falo dar vontade de chorar. Porque meu pai separou da minha mãe eu tinha uns seis anos de idade, mais ou menos. Ele era alcóolatra e minha mãe era doméstica e sempre agia. Eu e meu irmão, que tenho um irmão mais velho, e a gente foi criado praticamente numa creche. Minha mãe colocava a gente lá, juntos, de manhã e pegava somente às seis horas da tarde. O momento que eu tinha mais com a minha mãe e o meu pai, a gente sempre viu violência (G9).

Observa-se a seguir no relato de Gérbera 3, que atribui as dificuldades que passou a falta de seus pais que faleceram quando ela ainda era criança, uma vida marcada por uma série de violências que deixam marcas negativas e que causam lembranças tristes e dolorosas, devido as várias formas de abusos que as mulheres negras passam. O relato a seguir exemplifica essa condição:

Eu não tive infância. Eu comecei cedo a trabalhar porque perdi meu pai e minha mãe. Fui criada nas mãos de outras pessoas e por isso eu não tive infância. A minha infância foi um banquinho na pia para poder lavar pratos, lavar roupa e dar conta da casa. Fui crescendo e chegando aos 12 e 13 anos

e já comecei a tomar conta de sobrinho e neto da minha madrasta [...]. Então, a minha Juventude todinha foi para trabalhar. Não tive tempo de estudar porque quem me criou não deixava. Quando chegava aos meus 17 anos eu fugi de casa porque já não aguentava mais. Até tentativa de estupro eu passei, e me dói, me dói só em pensar (G3).

A falta de perspectiva de vida no campo se constitui como um impacto na vida das entrevistadas que diante dos limites e das poucas oportunidades de emprego, o trabalho doméstico em casas de famílias se transforma em uma oportunidade em busca de melhores condições de vida nas cidades. Para aquelas pessoas que se veem sem alternativa de trabalho no contexto rural, a crença de que a vida na cidade é melhor conduz o movimento do êxodo rural dessas mulheres.

Todavia, ao enfrentar a realidade do trabalho doméstico se deparam com outra situação, que é a exploração e o “maltrato” da patroa como afirma Gérbera 17. Contudo, a falta de algo melhor faz com que as pessoas retornem às situações de exploração e violência, chegando a “acostumar” com essa condição-o que passa a ser considerado como fato comum na vida dessas pessoas.

Eu não tive infância nem adolescência porque a minha adolescência e minha infância foi só trabalho. Comecei trabalhar nas casas de família eu tinha 11 anos de idade. Aí, já a minha mãe me botou, na casa de uma amiga dela para trabalhar. Pronto, aí, disse eu não saí, de casa de família só trabalhando. Trabalhei com uma pessoa muitos anos, aí a pessoa maltratava muito, aí eu saía, mas depois ela ia me buscar de novo e eu voltava. Porque eu nunca tive outra vida, a gente morava só num lugar que era só corte de cana e roça, essas coisas aí. Eu acostumei trabalhar, daí, a minha infância foi só trabalho até hoje. Não tive adolescência, nem infância, brincar, ter amigas, ter boneca essas coisas, nunca tive. Só trabalho mesmo (G17).

Todas as entrevistadas revelaram não ter tido infância, por entenderem a infância a partir do direito de brincar e de ir à escola, situação que ocorreu na vida da maioria das entrevistadas, pois quando ainda estavam na idade infantil tiveram que enfrentar trabalhos pesados para garantir sua sobrevivência e a de suas famílias.

Tal cenário diverge do que preconiza a legislação brasileira que defende uma condição de Bem-estar Social no país, em que todos os cidadãos são dotados de direitos à vida digna e acesso à direitos básicos como educação com oportunidade para o pleno desenvolvimento pessoal e coletivo, conforme preconiza a CF de 1988. Entretanto, considerando as raízes históricas do Brasil, em que na verdade, essa realidade, só confirma situação em que grande parte da população, sobretudo, o seguimento populacional negro e neste caso, as mulheres negras, acumulam uma condição de vida marcada pela pobreza, escassez material, desprovidas do direito à educação. A cor da pele junto a questão do gênero traz para a vida dessas mulheres

uma situação adversa quando se trata de acesso aos bens e direitos sociais, conforme relato de Gérbera 2: *Foi muito difícil. Muita luta e então até hoje ainda estou lutando. Muito trabalho e muita pobreza também. E discriminação por eu ser negra.*

Os relatos das estudantes se inscrevem em repetições históricas de uma situação que se perdura há séculos, mas que precisam ser interpretadas em seus contextos.

Arrumei o meu primeiro emprego de babá com treze anos. Eu me casei nova, mas não foi porque eu gostava foi porque não tinha onde viver. A minha opção foi ficar com o pai dos meus filhos. Como era de menor e não mais estudava, a minha opção era ficar com ele, porque emprego tinha que ter estudo e a minha opção era trabalhar de babá ou então trabalhar na feira. Eu continuei trabalhando de babá, mas não era registrada. Desde então, eu fiquei com o pai de meus filhos, durante sete anos. Tive meus filhos. E a minha vida sempre foi assim. Eu não sei definir o que é infância e muito menos liberdade (G9).

Tal contexto revela uma grave violência, insegurança e negação de direitos considerados básicos para uma vida cidadã e uma escassa estrutura de oportunidades provida pelo Estado, mercado de trabalho e a sociedade.

Foi bem difícil! Não tive tanta infância. Tive que ser adolescente rápido e tive que ser adulto também. Cresci, tive pouco tempo de criança para ser adulta. Trabalhar, trabalhar até hoje. Eu trabalhava desde meus doze anos trabalhava. Aos meus 10 anos trabalhava no corte de cana (G5).

O êxodo rural é uma marca na vida das entrevistadas a falta de trabalho e a precariedade da vida no campo se constitui como um sinal de busca de sobrevivência e oportunidades, porém, com já afirmamos anteriormente, essa estratégia esbarra em outras realidades também marcadas pela exploração da mulher negra e pobre, sem oportunidade de estudar e que a sociedade busca manter em uma condição de subalternidade.

A infância mesmo eu não lembro. Eu tenho mais lembranças da minha adolescência que eu era do interior, nós eramos muitos irmãos, onze irmãos. Então, a gente sempre viveu da roça. Aí, quando eu completei quatorze anos, querendo ter mais as coisinhas, aí eu vim aqui pra Maceió. Aí meu primeiro emprego, que eu arrumei, foi como babá em que fui cuidar de criança até a data de hoje (G14).

A minha infância, foi uma infância muito difícil, como não tive oportunidade de estudar, sempre ajudei meus pais. Com dez anos saí de casa. Aí não tive tempo de estudar, foi aquela infância muito difícil. Não tinha emprego pra ninguém. Como não tinha emprego a gente tinha que fugir para a capital, para onde tinha emprego para dar uma vida melhor para meus pais, pra meus irmãos pois só tinha eu mesmo, em casa, pra tomar de conta deles (G19).

Porque emprego tinha que ter estudo e a minha opção era trabalhar de babá ou então trabalhar na feira. Eu continuei trabalhando de babá, mas não era registrada (G9).

Ao analisar as falas das entrevistadas, percebe-se que o contexto socioeconômico e cultural do campo marcado por uma realidade precária e com pouca oferta de condições para manutenção das famílias naquele espaço, acarretando o fenômeno da ampliação dos espaços urbanos, algumas cidades com o aumento das favelas. Em contrapartida, o interesse de sair do campo e vim para a cidade se dá na perspectiva de romper com o círculo de miserabilidade e a esperança possibilidade de oferecer uma melhor condição de vida para si e para a família.

Outra situação adversa no contexto das entrevistadas é o exercício do trabalho infantil em que todas as participantes indicam terem sido submetidas a realização. O trabalho infantil desrespeita as condições de dignidade humana, em que todas as estudantes deste estudo possuem vínculo com o campo, mas que por conta da precariedade e falta de estrutura para permanência naquele espaço tiveram que migrar para a cidade e que a falta de escolarização conduz essas pessoas para ocupar os espaços de trabalho doméstico com vínculo precário.

4.3.3 Educação escolar – entre obstáculos e descontinuidades dos estudos

Tratar de educação escolar de pessoas jovens e adultas, especificamente das mulheres, é uma oportunidade de refletir sobre as construções históricas e sociais que levaram os sujeitos da EJA a realizarem essa modalidade de educação. É importante refletir como se forjou o pensamento pedagógico e as políticas de educação escolar adotada no Brasil que nem sempre tem garantidos condições de acesso e permanência na escola a totalidade da população, tanto por falta de escolas, falta de apoio ao ingresso e permanência, como por práticas pedagógicas excludentes. Esse direito à educação alcança como mais intensidade a população pobre e a população negra. A exclusão da escola provoca a exclusão de acesso aos outros direitos sociais e em especial a discriminação no acesso ao trabalho.

O processo de exclusão da educação escolar, ou seja, de não garantia desse direito a todos dos cidadãos, em especial aos que não tiveram acesso a esse direito na infância e adolescência, tem relegado a oferta da EJA como educação compensatória e sem condições de oferta regular e contínua para os jovens e adultos.

Os depoimentos a seguir expressam as condições das participantes da pesquisa em que a escolarização ocorreu tardiamente, por deslocamentos contínuos da família, pela realização de trabalho infantil, por gravidez precoce.

Eu comecei a estudar aos 42 anos, quer dizer, minha mãe sempre colocou a gente na escola desde pequeno, mas nunca teve aquela oportunidade pois meu pai era pior que cigano. Daí, colocava a gente na escola, aí passava um mês, dois meses, já ia se mudar e perdia de ir pra escola. De repente, chegava em outro canto, minha mãe colocava a gente na escola novamente e repetia, sempre era assim (G1).

Eu acho que já tinha de sete pra oito anos. Gostava muito, mas meu pai se mudava muito dos lugares. Quando ele trabalhava em usina aí não passava muito tempo, acho que seis meses ou um ano no máximo num lugar, daí ele se mudava. Por isso a gente, eu e meus irmãos perdia o ano na escola por isso. Aí a gente não conseguia concluir a série (G13).

Eu comecei a estudar era criança com sete anos. Mas é quase não ia pra escola por ter que trabalhar em casa, cuidar de casa, olhar os meus irmãos. Porque eu sou a primeira filha dos meus pais, então, eu os ajudava. eu comecei, realmente, estudar mesmo, ir todos os dias, eu estava com 17 anos (G2).

A minha tia dizia não. Seu estudo é a cozinha. E, fui, fui, fui. Ela dizia não pra você não namorar. Daí não pedi mais. Só agora com 58 anos comecei, nunca tinha estudado. (G 3)

Eu tentei estudar até meus 15 anos, mas em seguida eu me casei engravidei tive que parar meu estudo até mesmo para ajudar meu esposo. (G 5)

Eu comecei a trabalhar cedo, aí não tive muita oportunidade de estudar. Eu voltei a estudar já com 23 anos. Parei quando tive meus meninos. (G 7).

Então, no caso meu estudo foi interrompido eu estava na 6ª série. Desde então, eu não pude estudar mais. Aí, foi quando eu tive meu primeiro filho, ninguém queria ficar com meus filhos para estudar. Ele foi crescendo e o tempo foi passando. Eu sempre quis, mas não tive como. Então foi um sonho que foi interrompido, não porque eu quis, mas foi uma coisa que arrancaram de mim, os meus estudos. (G 9)

O ingresso na EJA também ocorre devido à escolarização tardia, como relata Gérbera 8: *Eu tinha 13 anos de idade quando eu comecei a estudar.*

A fala das entrevistadas traz uma perspectiva de acesso tardio na escola e de interrupções por questões econômicas, situações relacionadas à maternidade e a trabalho, tais dados demonstram o tamanho do desafio que a oferta de educação para o público jovem e adulto não só se refere àqueles que nunca frequentaram à escola, mas inclui também os que abandonaram a escola. Contudo, muitas estudantes relatam sua escolarização inviabilizada pelas práticas pedagógicas inadequadas, pela falta de escolas próximas.

Compreender a realidade educacional porque passaram as mulheres até chegar na EJA, se faz importante no tocante ao entender os movimentos, bem como os caminhos e as possibilidades de mudanças no campo da educação brasileira em que se faz necessário para garantir além do acesso à permanência dos indivíduos, a qual é atravessada por várias condições e situações que assolam as famílias principalmente as questões de extrema pobreza em que vive uma parcela significativa da população o que produz a exclusão de crianças e adolescentes do espaço escolar.

Todavia, outras situações se somam ao processo de exclusão dos indivíduos da educação escolar como a má qualidade do ensino em que promove experiências penosas de fracasso e repetência escolar o que conduz os indivíduos ao abandono dos estudos como o descrito pela Gêrbera 16 e a ausência de vagas que impede as pessoas a concluírem os estudos como se pode constatar no relato da Gêrbera 27.

Eu comecei quando eu era jovem, uns 12 anos por aí. Mas aí, eu não aprendi foi nada. (G 16)

Em interior é meio difícil negócio da escola do sítio, o recurso é pouco, não é como na cidade. (G 24)

Mas na verdade era porque eu morava no interior, aí quando eu vim morar aqui na capital as escolas não queriam me pegar por conta que não tinha vaga, sempre era esse o motivo, que não tinha vaga, eu deixei de lado por conta disso. Sempre fui exemplar na escola, nunca dei trabalho a minha mãe, sempre foi nota boa que eu tirei. (G 27)

A minha vó não deixava a gente estudar. Quando já estava mais velhinha foi que a gente conseguiu estudar. Mas não aprendi nada. Sabia assinar meu nome, mas esqueci, é que ela não me deixava estudar porque tinha que trabalhar na roça. O povo antigo era meio carrasco (G 16)

Aí ficou assim tudo pelo meio, não fui pra o primeiro, nem pra o segundo, nem o terceiro ano (G 25).

A escola antigamente era boa, mas só que era muita longe, tinha muita dificuldade de ir porque a gente ia a pé. Andava quilômetros de pé pra ir pra escola. Aí eu desisti, não fui mais pra escola. Aí resolvi vim pra capital. Resolvi vim pra capital em busca de uma vida melhor (G 25).

Os dados revelam que a descontinuidade dos estudos guarda uma estreita relação com as dimensões econômica e cultural da sociedade, torna-se compreensível ao perceber a constante ligação entre pobreza e o acesso à educação escolar. Contudo, ao analisar a história do Brasil, se entende de forma clara os determinantes sociais que se constituem em marcadores de exclusão os quais estão relacionados a vários fatores

No caso da população negra, o modelo escravocrata e patriarcal que estruturaram a sociedade brasileira, justifica como se construíram as desigualdades sociais em torno da população negra que a colocou a margem da exclusão educacional e que a inclusão pode ser efetivada a partir da necessidade de ampliação da cidadania. Esse processo, no entanto, não pode ocorrer sem que haja a participação na renda e acesso aos bens econômicos, sobretudo em relação à população negra que é quem mais sofre com a desigualdade social, acesso à educação se constitui como um elemento.

4.3.4 Retomada aos estudos – condições e permanência

Ato educativo em si traz uma intencionalidade e carrega o compromisso de formar para a vida dentro de uma perspectiva de humanização dos sujeitos e de colocá-lo em uma postura de autonomia e libertação. No contexto da EJA, a significação do ato de ir à escola está relacionado ao seu cotidiano e a necessidade de melhoria da vida, pela mudança e adequação as realidades emergentes do contexto da tecnologia, conforme se observa nos relatos a seguir:

Porque nós estamos vivendo no mundo, assim, de alta tecnologia. As coisas pra gente que, por exemplo, eu, que não tive oportunidade de concluir o ensino médio que eu tinha esses planos de concluir, fazer uma faculdade, isso aqui, assim, era meu sonho, meu grande sonho. Não que não seja mais um sonho de uma jovem uma adolescente adulta. Queria, era isso, pra eu ter um trabalho melhor. (G 2).

Foi para não tá pedindo que um leia uma carta para mim. Pra aprender um telefone desse que eu não sei. Tem criança aí que não sabe nada, mas bota o telefone de cima pra baixo e eu não sei nada, por isso que meu telefone é uma lanterninha. Mas meu filho me prometeu que ia dar um telefone desse aí porque eu estou aprendendo a ler. (G 3)

A vontade de aprender. Hoje em dia, pra tudo tem que ser no celular, tudo. (G 11)

O interesse de voltar a estudar de novo e ver se eu aprendo alguma coisa na vida, que hoje em dia pra se ter um emprego tem que ter escolaridade, se não tiver num arruma emprego. Cada vez está avançando mais ainda. Aí foi o que me levou a vim pra escola estudar (G19).

As falas descritas são claras demonstrações de que o contexto advindo das tecnologias digitais tem sido onipresente na vida cotidiana da sociedade e como tal conduzem as pessoas a buscarem a inserção nesse universo. A educação passa a ser o caminho que possibilita o enfrentamento dos desafios gerados pela cultura e

paradigmas das inovações tecnológicas que surgem colocando em xeque os saberes e que criam necessidades para os indivíduos e levando-os a buscarem nas instituições educacionais o conhecimento que lhe falta.

Contudo, para além da instrumentalização, a educação inclui o processo educativo em uma prática de leitura de mundo dos acontecimentos que provoca e por vezes até desnorream os que estão à margem do processo dito como “inovador” por isso é preciso partir do que afirma Freire (1987, p. 45) *a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, a qual implica num constante ato de desvelamento da realidade, em uma constante busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.* Isso porque nos relatos das entrevistadas percebe-se que essas não conseguem compreender a educação enquanto direito, portanto, voltar a escola é entendido como uma oportunidade mais que um direito é o que se pode observar nas falas das entrevistas das Gérberas 21, 24 e 27:

Porque agora, graças a Deus, que eu tô tendo a oportunidade, meus filhos estão todos crescidos e terminaram seus estudos. Eu agora tenho a chance de terminar o meu também (G21).

Eu acho que a gente, às vezes passa por muitos momentos difíceis, aí eu acho que se eu voltar a estudar e conseguir terminar, posso me formar, pelo menos, num cursinho que eu quero. Aí eu acho que eu daria uma vida melhor para minha família. Acho que isso (G 27).

É porque o estudo, assim, hoje, eu entendo que através dele a gente consegue as coisas. A gente consegue entender as coisas melhor e consegue ler uma placa de alguma coisa na rua, consegue ler um bilhete. O que for, a gente consegue (G24).

Nesse contexto, há uma clara evidência de que a atuação docente ao se inserir numa perspectiva de busca de uma prática pedagógica possibilita os indivíduos-estudantes a se reconhecerem como sujeitos de direito.

As práticas pedagógicas que promovem inquietações nos sujeitos individuais e coletivos levam ao entendimento da educação como um direito humano que contribuir para que as pessoas, no caso deste estudo, as mulheres se reconheçam como cidadãs e consigam compreender seus direitos

Os processos de vulnerabilidade que são vislumbrados nos relatos expressam as condições da estrutura social em que a sociedade brasileira se formou e que ao longo do processo histórico tem excluído uma parcela significativa da população, dentre as quais as mulheres negras, em que inúmeras delas vivem em condições de

precariedade, além, de terem que conviver em ambientes dominado pelo patriarcalismo, e com estigmas sociais que a colocam em situações de subalternidade.

O fato de eu não ter terminado meus estudos, só me queixo mais de meu pai, também porque ele era um pouquinho ignorante (G1).

O meu primeiro companheiro, ele não me deixava ir pra escola (G 9).

Ainda com base nos depoimentos dos entrevistados é possível inferir que as estudantes reconhecem a educação como fundamental para o desenvolvimento da pessoa humana conforme afirma Gérbera 12: *a educação é tudo na vida*. Então, para além da perspectiva do letramento, existem outras motivações para o retorno à escola e que passam reconhecimento da cidadania, da valorização da pessoa humana, da qualidade de vida e da saúde emocional. Realidades que se enquadram na possibilidade de inserção social que aliada ao processo educacional são consideradas um caminho para elevação da autoestima, da consolidação da autonomia e da libertação de situações excludentes que ocorrem na rotina dessas pessoas. Como se pode observar nas falas a seguir:

Porque quando eu ia pra o centro, aliás, qualquer canto, aí eu ia pegar ônibus e sentia muita dificuldade pois a pessoa que não sabe ler fica como um ninguém na vida (G12).

Foi pra me tirar de uma depressão e o que perdi. Recuperar o que eu tinha perdido na infância que era estudar. Então, estudar me tirou da depressão, aí, eu penso duas vezes e volto a estudar (G5).

Retomar sonhos e o sentimento de lutar para conquista de ideais de vida são motivos que também contribuem para o retorno à escolarização, e mesmo diante das impossibilidade devido a responsabilidade de cuidar da casa, da família e de suas próprias necessidades e das dificuldades que são postas, sobretudo o trabalho e maternidade precoce, as mulheres entrevistadas demonstram uma resiliência e capacidade de continuar na luta por melhores condições de vida para elas e para o próximo em que vale destacar a fala da Gérbera 9 que segue acreditando na educação enquanto instrumento de inserção social e de perspectiva de um futuro melhor para sua vida:

Foi meu sonho de conseguir ser médica. Tudo bem que eu não tenho como dizer que eu posso ser a médica que eu sempre sonhei, porque eu já tenho vinte e nove anos e estudar, trabalhar, cuidar de menino, tudo fica difícil. Mas, graças a Deus, eu tô estudando e tenho fé em Deus que eu vou cursar

enfermagem para eu ajudar a quem precisa. Porque eu acho bonita a profissão, mas não é pelo valor e sim para e tentar ajudar o próximo. Isso é o que mais me importa, é ajudar as pessoas que necessitam (G9).

O direito à educação é garantido pela Constituição Federal, a legislação garante esse direito a todos os cidadãos, inclusive aos que não tiveram acesso na infância e na adolescência, no entanto, não só deve garantir o acesso, mas também à permanência. Para as sujeitas da EJA, esse acesso é um desafio considerando as condições socioeconômicas, de gênero e racial da sociedade brasileiro que acumula uma realidade de desigualdades. O perfil das entrevistadas testemunha essas condições. O sistema de ensino que contempla o público da EJA necessita de acolhimento e desenvolvimento de práticas que respeite as diferenças específicas de forma a garantir a permanência e a aprendizagem.

Porque o meu trabalho é muito cansativo e várias vezes eu penso em desistir, mas depois eu digo assim: não, comecei vou até o fim. Aí me esforço e venho mesmo cansada, mas eu estou tentando (G23).

É claro sobre o horário de chegada. Porque no trabalho eu percebo que não dão importância para mim porque eu estudo. Aí, eu já saio de lá às pressas. Saio às pressas, chego em casa, entro e saio, e venho pra escola. É, assim, é isso. Ainda há uns obstáculos (G2).

O trabalho, porque eu trabalho dia sim, dia não. No caso poderia estudar todos os dias, não posso por causa do trabalho. Eu desejaria estudar todos os dias (G1).

A minha dificuldade eu tenho um pouquinho, assim, é o movimento de casa, em trabalho. Isso que me empata de pegar o caderno para ler um pouquinho, fazer as tarefas, isso aí (G3).

Só o ônibus, isso que dificulta pois demora pra chegar na escola (G10).

No tocante aos desafios da permanência na escola, além do trabalho e família que se destacam, existem, no contexto da EJA, o etarismo o qual também se constitui em um dos problemas com repercussões negativas que podem afetar a permanência e a garantia de aprendizado ao longo da vida o que pode ser evidenciado na fala das Gérberas 4 e 9 que relataram sofrer com o preconceito em relação à idade.

A dificuldade é assim, porque, às vezes, eu ficava com vergonha da idade já avançada e ir pra sala de aula. Mas depois eu botei na minha cabeça: sabe uma se tem gente mais velha aprendendo porque eu não posso? Aí meti o peito e vim embora para a escola. A dificuldade de aprender, hoje em dia, está muito, mas como a gente tá tendo oportunidade. Por mais que exista preconceito, mas sempre a gente está enfrentando (G4).

Tive esse companheiro durante dois anos e dez meses e ele me prendia também, muito. Então, quando eu sempre dizia que ia estudar, ele sempre dizia: “vai estudar pra quê?” Tanto ele como os meus tios, sempre colocavam

na cabeça dele que eu não estudei, vai estudar agora depois de velha. Entendeu? E, sempre que eu vinha pra a escola, quando eu retornava pra casa, ele não abria a porta para entrar. Era meu filho mais velho que ficava acordado para abrir a porta para eu poder entrar. Nisso eu fui, fui, até eu desisti. Mas, agora, eu tô sozinha e graças a Deus eu vou terminar meus estudos (G9).

A fala das entrevistadas demonstram não só o preconceito sofrido em relação à idade, mas também a questão do gênero se faz presente o que evidencia o quão forte a cultura do machismo está presente na estrutura social com repercussões nas famílias exigindo de as mulheres dar prioridade aos afazeres da casa e o cuidado com os filhos e a opção de continuidade de sua escolarização seja deixado em segundo plano.

O cansaço, trabalho. Porque você chega à noite, você tem que cuidar em janta, porque marido não compreende você. Depende da hora que você chegar e se arrumar e vim pra a escola. Porque tem que deixar janta, essas coisas. Aí tem hora que eu penso em desistir (G17).

Assim, porque tem casa, tem marido, aí tem que ajeitar as coisas logo cedo, aí tem a correria pra deixar tudo certo pra poder vim pra o colégio (G20).

Eu vou ser sincera, aí vem casa, aí vem marido, um pouquinho de preguiça acontece também. A dificuldade, uma dor, a falta de coragem. Às vezes, até vergonha por causa da idade, por que o que eu vou fazer? Não vou aprender mais nada (G24).

A falta de apoio da família é algo recorrente na fala das entrevistadas, o que de certo modo se constitui em fator para desistir. Porém, essas mulheres têm demonstrado que apesar das condições adversas é preciso manter a força e resiliência numa constante luta para seguir sua trajetória escolar e mesmo diante dos desafios e da negatividade dos grupos sociais elas persistem em seguir adiante é o que se pode aferir diante da fala da Gérbera 27

Eu acho que às vezes dá vontade de desistir porque é muita gente falando que não consegue. Que você não consegue, você não tem capacidade para estar ali. Daí eu acho que isso. Às vezes dá uma baixa e aí, então, dá vontade de desistir. Eu acho que só. Mas é sempre assim, a pessoa tem que colocar na cabeça no lugar e saber que que sempre vai ter esses obstáculos, mas é passar por cima de tudo isso e tentar seguir a vida (G27).

Essas especificidades são indicadores para inspirar metodologias e práticas pedagógicas que dialoguem com as demandas sociais que emergem do contexto dessas mulheres e que a EJA possibilite a transformação da vida delas e lhes permita

a oportunidade de realizar uma leitura de mundo, de entender a realidade que lhes cerca criando sujeitos críticos e ativos com autonomia e participação ativa.

No tocante à permanência, essa se constitui em um dos maiores gargalos da EJA. Os dados desta pesquisa revelam que o contexto familiar e o trabalho podem influenciar no abandono escolar. As políticas e projetos educacionais podem se constituir em meios para garantir as condições de permanência como o direito a mobilidade pelo acesso à questão transporte, direito à saúde, entre outros, pois são múltiplos os motivos que dificultam a permanência das estudantes conforme podem ser constatados nas falas abaixo.

Só o ônibus, isso que dificulta pois demora pra chegar na escola (G10).

Minha vida é muito difícil e qualquer coisinha que acontece, já fico sem vontade de vim, dá logo vontade de parar tudo. Tem dia que fico trancada no quarto não quero ver ninguém. Aí pronto, essas coisas (G11).

O meu trabalho é muito cansativo e várias vezes eu penso em desistir, mas depois eu digo assim: não, comecei vou até o fim. Aí me esforço e venho mesmo cansada, mas eu estou tentando (G23).

Às vezes atrapalha um pouco de eu vim pra escola à noite, por causa dos meus três filhos. Aí chego do trabalho, às vezes, até não dar tempo pra eu vim. Porque se for pra chegar atrasado, eu não venho. Como eu moro longe aí eu prefiro não vim (G19).

4.3.5 Impacto da educação escolar na vida das mulheres da EJA

Por muito tempo a mulher viveu um processo de exclusão da escola, tal realidade foi fruto do modelo patriarcal como estruturante da vida social e cultural da sociedade. A perspectiva educacional para a mulheres conduziam para sua vida apenas para a família confinando-a ao espaço privado o que ao longo do processo histórico, a partir da construção de uma agenda de luta dos movimentos sociais, a mulher foi conquistando espaços que passam por diversas áreas dentre as quais encontra-se a educação como sendo fundamental para o alcance da autonomia e da liberdade das mulheres, isso porque a educação se constitui como fundamental para a expansão de seus direitos fundamentais como saúde, trabalho digno, informação e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida.

Embora se reconheça que são inúmeros os condicionantes que excluíram as mulheres da escola e que o acesso à educação pode impactar em diversos campos

da vida social, cultural e econômica, aqui nos limitaremos a analisar os aspectos relatados pelas entrevistadas, que em geral são realidades ligadas a condição social da mulher que a coloca em situação de vulnerabilidade e dificuldades decorrentes as problemáticas de segregação e falta de integração plena na sociedade, se constitui em barreiras para o desenvolvimento dessas pessoas em sua vida laboral, familiar e provoca baixa-estima em sua vida como pode-se observar nos relatos que seguem.

A minha vida antes eu tinha medo de encarar, de falar com as pessoas, às vezes sabia que eu estava certa, mas ficava calada, não falava. Hoje, não, eu já não tenho aquele medo de falar. Se eu ouvir já falo também, não o suficiente, mas estou aprendendo, já sei me expressar melhor, escrever que antes eu não sabia, sabia só escrever meu nome mesmo. Antes eu nem sabia preencher um currículo, ou seja, uma ficha, hoje já sei (G1).

Tais demandas exigem práticas pedagógicas que promovam a equidade e que deve ir além de transmissão de conhecimento, mas que produzam elementos que permitam os sujeitos se reconhecerem em sua identidade étnica, de gênero, de classe e que impactem na forma como se enxergam em suas potencialidades como pessoas de direitos ao acesso aos bens sociais e culturais.

Na prática os dados da pesquisa demonstraram que o trabalho realizado na escola tem sido fundamental para que as mulheres se sintam mais encorajadas e com mais autonomia para trilhar seus caminhos com mais liberdade pois diferente de outros espaços de convivência social a escola tem sido um lugar onde elas sentem-se amadas e acolhidas o que se torna fundamental para sua revolução e abertura para o mundo exterior é o que demonstram os dados seguintes.

Agora eu me sinto muito mais mulher. Firme, confiante, segura (G2).

Porque pra mim deu uma diferença muito boa, porque vivia muito fechada. Eu vivia muito escondida dentro de casa. Agora estou começando a me sair, como se eu tivesse me soltado de uma gaiola. [...] vou estudar, pelo menos vou ver as pessoas, vou conversar, vou andar, vou sair, pronto. Isso aí me melhorou cem por cento (G3).

Depois que eu entrei passei a ter a aula a minha vida mudou. Porque assim, eu sinto mais liberdade. [...] a gente conhece várias pessoas na sala de aula, faz amizade, né? Os professores também são gente muito boa (G4).

[...] a gente está tendo na escola, a gente sabe o valor que a gente tem. Outras mulheres também. Então, eu acho que tem esse impacto sim, está ajudando muito. Sim, através da EJA eu tô aprendendo. Eu estou aprendendo a lutar, eu sei o quero, então, eu vou lutar por isso. Porque eu aprendi os meus valores através do EJA, o que eu não sabia antes eu aprendo na aula de história, na aula de matemática, na de português. Então, tudo isso, tem um impacto pra mim, pois me ensina eu ver na frente a melhora (G5).

Agora eu sou uma mulher determinada que sei onde quero chegar (G9).

Muita diferença. A educação é uma coisa muito importante, ela é respeito. [...] Essa escola pra mim é tudo na vida. Primeiramente Deus depois essa escola. Aí toda noite eu tô aqui. Graças a Deus me sinto muito bem aqui (G12).

É interessante como as estudantes ressaltaram seu percurso escolar na EJA como algo que transformou suas vidas, que faz toda diferença e lhe traz a possibilidade de alimentar suas esperanças para a retomada de antigos sonhos de trilhar novos horizontes na busca de transformação de suas realidades de exclusão e conseqüentemente da conquista da cidadania plena. Tais indicações, demonstram ainda que, essas pessoas ao retomarem o direito à educação escolar dão dicas de que sua capacidade de resistências e de luta por sua emancipação são ressignificadas através do trabalho desenvolvido pelos professores que atuam na EJA, os quais através de práticas pedagógicas que dialoga com a vida dos sujeitos, fortalecem ainda mais a capacidade de criar e recriar estratégias de sobrevivências e motivacionais para que os/as estudantes possam garantir o direito de continuação de seus estudos

Educação vai ajudar muito essas pessoas a sair desse meio terrível que é discriminação. Parece que estou vivendo uma coisa que ficou lá trás que hoje eu posso. Parece que estou vivendo minha adolescência agora, tenho 56 anos, mas parece que tô vivendo agora com 18, 17 anos, sei lá. Bem estou bem animada pra as coisas que faço (G13).

Para mim, depois que eu voltei a estudar, [...]ajudou muito, até na minha autoestima. Estava muito em casa, muito parada e aqui eu tenho contato com as meninas, eu tenho contato, estou dialogando, conversando com professor. Mas mudou muito a minha vida. Eu gosto de tá aqui, a gente conversa com os professores, interage. [...]Aí chegava do trabalho, quando eu trabalhava, era cama, dormia. Hoje não, eu venho e está sendo ótimo! (G14).

porque eu estou vendo que eu posso estudar e se eu quiser eu posso fazer a faculdade, ainda posso. Posso trabalhar se eu quiser em algo que eu goste (G15).

Os professores inclusive, eles conversam muito sobre isso, sobre o preconceito, essas coisas. Então, cada dia a nossa mente fica mais aberta pra as coisas e a gente vão entendendo mais (G21).

Deu uma esperança que a depender da idade a gente consegue (G23).

A falta de oportunidade de acesso à escola no ensino “regular” e os estereótipos criados socialmente levou a mulher abraçar a casa, a família e o trabalho como algo fundamental. Contudo, no contexto atual, devido ao movimento em prol d libertação das mulheres que conduzem a uma sociedade para abertura de caminhos de retomada da escolarização como uma forma de garantir avanços no campo

econômico, sociais e políticos. A EJA, se constitui em portas para os indivíduos que foram alijados do espaço escolar por motivos diversos. No tocante as mulheres entrevistadas nesse estudo, a perspectiva de almejar oportunidades em torno de seu direito à educação em que buscam criar formas de satisfação e sentido para a vida, melhores condições de trabalho e de saúde.

Os dados mostram que o ambiente escolar em que se deu a pesquisa tem se revelado em um lugar de diálogo e de reafirmação de uma educação libertadora, com uma proposta pedagógica humanizada de educação, em que os professores buscam ter um olhar sensível para os sujeitos de modo a favorecerem um aprendizado significativo e rico em afetividade. O contexto dos estudantes, ganham novos sentidos com possibilidade reconstrução de suas histórias de vida.

Ademais, as entrevistadas veem na escola um cenário aberto à novas práticas sociais que permite a transformação, acolhimentos do diferente e criação de espaço de liberdade o que é fundamental para o desenvolvimento pleno de um sujeito crítico-reflexivo e que se reconheça em sua identidade e em seu direito de reconstrução e ressignificação da própria trajetória de vida dessas mulheres que buscam a escolar como uma forma de retomar e o que ficou perdido pela estrada da vida.

4.3.6 Atravessamentos entre raça, gênero, classe e escolarização

Mesmo entendendo que, na contemporaneidade, o termo gênero “não se aplica somente às mulheres” (Butler, 2022, p. 19), neste trabalho, o termo está relacionado tacitamente às mulheres. No tocante à questão da intersecção com a raça e a classe, que Butler (2022) traz em seus escritos sobre “a discriminação contra a mulher pobre e racializada”, sobretudo quando considerado os níveis diferenciais de pobreza e instrução formal o que torna fundamental reconhecer essa dimensão da discriminação de gênero.

O objetivo desta seção é compreender o sentido de ser mulher para as estudantes da EJA. A questão do gênero é uma construção social e esses processos são permeados por relações subjetivas e derivadas das experiências vividas no plano intersubjetivos e que são internalizadas pelos sujeitos. Nesse sentido, as indagações da pesquisa objetivaram identificar o sentido e os fatores que influenciam tais percepções em cujas respostas das entrevistadas estiveram centradas nos relatos de suas trajetórias de vida, vivências históricas e a forma como se percebem no mundo.

Compreender a percepção do ser mulher para as entrevistadas foi fundamental. E as interseccionalidades existentes entre gênero e raça possibilitaram entender como se constituem marcadores do preconceito e da violência de gênero, além do racismo na vida das entrevistadas deste estudo.

4.3.7 Entre a maternidade e o ser guerreira

A partir da análise das falas percebe-se que as concepções são singulares, mas que se comunicam em alguns pontos comuns de acordo com a trajetória e vivência de cada pessoa. Para algumas entrevistadas o sentido se encontra marcado pelo sentimento patriarcal do ser mulher vista como: a “esposa”, “dona de casa”, “cuidadora dos filhos”, e relatam isso com satisfação e orgulho como descrito nos relatos a seguir.

Eu gosto, porque é a vida que Deus deu a gente, casar-se, tomar conta de casa, tomar conta de filho, não tive a oportunidade que nem hoje estou tendo de estudar né? (G3).

Ser mulher para mim, no meu consentimento é ser uma pessoa é educada, é ser uma dona de casa, dá conta de ser mãe e do futuro dos meus filhos também. Ser mulher é ser isso (G19).

Essa percepção descrita pelas entrevistadas em que relaciona a mulher com a maternidade surgiu no período da modernidade e é secular (Moura; Araújo, 2004). Contudo, no contexto atual, para Barbosa (2012, p. 586), a identidade feminina enquanto construção social

[...] está passando hoje por um momento de transição em que o modelo tradicional, que via a maternidade como condição obrigatória – uma vez que a mulher era definida principalmente como mãe –, vem sendo, aos poucos, substituído por um modelo mais atual, no qual a mulher pode ser definida também como mãe ou, ainda, no qual a maternidade não é uma condição necessária para se definir a mulher.

Reafirmando a ideia de Barbosa (2012), o relato de Gérbera 1 demonstra que essa relação de meio termo é algo real na vida das mulheres, em que se encontra entre a visão do ser mulher contida no imaginário social em tempos passados, como dona de casa e cuidadora dos filhos, misturados com tendências mais atualizadas, é uma fala em que a mulher ao mesmo tempo em outra perspectiva em essa mulher se reconhece a mulher numa situação de mudança na relação espaço-tempo. Nessa

perspectiva a mulher é vista não só ocupando o espaço privado, mas também inserida no mercado de trabalho.

Contudo, essa inserção no mercado de trabalho demandaria políticas públicas para que se pudesse garantir a mulher o exercício da plena atividade laboral fora de casa, como por exemplo a existência de creche para seus filhos. Na ausência dessas condições, as mulheres buscam alternativas entre a família, é o que demonstra o relato a seguir de Gérbera 14 em que a avó busca contribuir com a filha/nora para que essa possa ocupar seu lugar, trabalhar e com isso quebre a dependência financeira com masculino, seja o pai ou esposo, e consiga ocupar os espaços públicos que antes era predominantemente destinados aos homens. O que para as Gérberas representa a garantia de uma vida melhor para mulher, conforme relato que disse:

Tenho muito orgulho de ser mulher. É bom ser mulher. Ser mulher é ser dona de casa, é cuidar, é ser diferente, ensinar o que a gente tá aprendendo, também. Hoje, a mulher tem seu trabalho, vive melhor. Antes ela vivia dependente de pai de marido esse tipo de coisa (G1).

Portanto, ser dona de casa e mãe já não seria a única opção para o ser mulher, embora esse papel do cuidado dos filhos ainda persista no imaginário social como sendo das mulheres. E nesse caso, muitas mulheres para exercer o papel de trabalhadora precise contar com o apoio de suas mães que ficam nos cuidados com netos é o que transpareceu na fala de Gérbera 14 a qual afirmou que:

Na sociedade, as mulheres estão aí, não digo por mim, porque eu estou iniciando agora, mas elas estão no mercado de trabalho que elas estão crescendo na sociedade, estão ocupando os espaços que antes era mais dos homens. Meu dia a dia é dentro de casa cuidando da minha casa, do meu neto (G14).

O exercício do trabalho remunerado natureza na fala das entrevistadas expressa-se como *chave para a libertação* das mulheres e na *quebra da dependência econômica dos homens*. hooks (2019, p.147) em seus estudos críticos sobre teoria feminista, afirma que esse foi o discurso das mulheres de classe média que faziam parte do movimento feminista, perspectiva que não contempla todas as mulheres sobretudo as mulheres pobres e de cor.

Para hooks, essa teoria não contemplava a maioria das mulheres que já trabalhavam fora de casa, mas, em *empregos que não só não as libertavam da dependência dos homens, como não lhes garantiam a autossuficiência econômica*. No entanto, *tolerar empregos de baixa remuneração*, se deu primeiramente por

motivos de necessidade de complementar a renda familiar e uma forma de romper com o isolamento pessoal, mas que fez com que essas mulheres alimentassem o sentimento de estar quebrando os velhos paradigmas e tabus sobre o lugar da mulher. Na concepção de hooks, esse discurso de que *trabalho liberta, alienou muitas mulheres pobres*, sobretudo as de cor. Na verdade, segundo hooks (2019 p. 195), no caso da mulher negra, “[...] trabalhos que as remuneram muito mal, quando não impediram, dificultaram o desenvolvimento de sua vida familiar”.

Para a autora, “as mulheres pobres sabiam por experiência própria que o trabalho nem libertava nem trazia realização pessoal, mas antes, na maior parte dos casos, explorava e desumanizava” (hooks, 2019, p.149). No caso do Brasil, as heranças históricas desembocam em uma realidade racista estrutural em que perdura as desigualdades em muitas áreas. No que concerne trabalho e renda, os dados estatísticos divulgados por agências como IBGE e IPEA em pesquisas recentes dão conta de que a população de cor preta e parda continua a receber salários menores que os brancos.

Seguindo nessa direção Gonzalez (2020), afirma em seus escritos que: “[...] o processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis que lhe são atribuídos: ‘doméstica’ ou ‘mulatas’”. Tais termos marcam como natural os lugares subalternos para essa mulher no tocante aos empregos ou como produto de exploração sexual, visão que na opinião de Gonzalez (2020) é alienante e folclórica da mulher negra.

Porém, em termos gerais, os desafios na luta das mulheres ainda são grandes e nesse contexto, Machado (2015, p.24) em seus estudos ressalta que:

Ser mulher nos tempos atuais, em pleno século XXI, com tantos adventos tecnológicos e científicos, não nos garante vivenciar o dia a dia de forma igualitária ao homem. A nossa sociedade é regida por um sexismo que está enraizado; ao homem ainda cabe a visão de provedor do lar, e à mulher, o papel de boa esposa e dona de casa.

E, em se tratando da mulher negra a realidade é ainda mais desafiadora visto todo o contexto social, econômico e cultural da sociedade, e considerando o que Gonzalez (2020) afirma que, “a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra”. Sendo nesse caso, a mulher negra, uma categoria que merece ainda mais atenção no tocante a realidade do ser mulher.

Compreender a singularidade que envolve a realidade do “ser mulher”, há que considerar a forma como historicamente as vivências e lutas das mulheres se

configura de forma diferenciada a depender do contexto e do que se coloca como prioridade na busca pela liberdade.

Nesse contexto, as mulheres negras de forma singular têm uma história marcada por diferenças em vista do contexto histórico em que, enquanto “sujeitos identitários e políticos” foram forjadas de forma diferenciada do “discurso clássico” que se está acostumado a ver na sociedade sobre a “opressão da mulher”, sobretudo em relação a maternidade. Para a epistemologia feminista negra, a identidade da mulher afro-latino americana é resultado da pluralidade de vivências em que se inclui a luta e combate as adversidades da vida.

Nessa direção, Sueli Carneiro (2001) afirma que as mulheres negras não se reconhecem no “mito” da mulher “frágil” e nem como “rainha do lar”. Isso porque, as mulheres negras, na verdade são “parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis”.

Considerando toda realidade que as entrevistadas trouxeram em seus relatos já mencionados anteriormente e a luz da explanação epistemológica que se tem sobre a mulher negra na atualidade, é possível entender as falas das entrevistadas do “ser mulher” como sendo uma “guerreira” e como sinônimo de um ser “forte”. Entende-se nesse caso, que esse sentimento se relaciona com as inúmeras batalhas cotidianas que essas pessoas têm que enfrentar para vencer os obstáculos decorrentes da situação de pobreza e discriminação no contexto de uma sociedade racista e desigual e que tal realidade reflete suas trajetórias de vida de forma marcante. Portanto fruto de uma trajetória de luta diária pela sobrevivência, para grande parte das estudantes entrevistadas, segundo fragmentos das entrevistas, descritos abaixo foi considerado que:

Ser mulher, é ser forte, é independente, é guerreira, enfrentar os obstáculos, não deixar que as pessoas lhe passem para trás porque você é mulher. Porque ainda tem pessoas que não acredita muito na sua capacidade porque é mulher, é isso (G2).

Eu gosto de ser mulher, porque eu me sinto uma guerreira, sabe? Eu criei meus filhos só. Antes do meu filho se aposentar eu lavava roupa, eu fazia faxina para manter eles. Sempre foi assim, mesmo estando com meu marido, mas ele nunca foi dono de casa. Então eu sempre pagava aluguel, sempre assumi meus filhos. Depois que o meu filho se aposentou, aí foi que eu fiquei só mesmo, me separei e fui cuidar só deles. Então, eu gosto de ser mulher e me sinto uma guerreira por ter criado meus dois filhos. Agora, apesar de eu gostar de ser mulher é muita discriminação pra gente. Porque a gente sofre

por tudo, sabe? Se for trabalhar num serviço para homem sofre preconceito. O que for fazer é muito preconceito (G15).

Mas, apesar dos preconceitos e desigualdades que geram dificuldades cotidianas para as mulheres, o amor a feminilidade parece ser um caminho para ressignificar e encher de elogios as diferenças do ser mulher foi o que demonstrou a fala de Gérbera 5 quando afirmou:

Eu me sinto feliz! Eu amo ser mulher! Ser mulher me tornou ser mãe, me tornou ser guerreira, lutar pelos meus filhos. Hoje, apesar do meu filho não ter pai, eu sou o pai e a mãe deles e sou avó, coisa que eu mais amo no mundo. Eu tiro por mim, me olhando, a mulher foi uma pessoa que sofreu muito, antes, pelo preconceito. Hoje, ainda tem bastante preconceito, a desigualdade sobre a mulher tem muitas (G5).

Na perspectiva do ser mulher no mundo atual, Gérbera 5 trouxe em sua fala a ideia de igualdade entre os sexos a qual afirma que:

A mulher, hoje, muitos homens maiores e pessoas que têm poderes acha que a mulher não tem o direito igual a um homem. Eu acho que a mulher sim, ela pode ser igual a qualquer homem, porque, às vezes, nem sempre a gente trabalha imagem de um homem e nós não temos valor. Através disso, mas a mulher sim, para mim, a mulher é uma guerreira.

Mas, segundo Araújo (2005, p. 48), através de estudos teóricos sobre igualdade e diferença, apontou em suas conclusões que essa perspectiva pode se tornar “possibilidade de mudança nas relações de gênero, na medida em que as mulheres (e os homens) puderam se libertar dos velhos estereótipos e construir novas formas de se relacionar, agir e se comportar”. Embora essa uma realidade um tanto conflituosa uma vez que estão em jogo “poderes e desejos”. Passa a ser necessária

Nessa perspectiva, as narrativas demonstram que o ser mulher a depender do contexto dos sujeitos, o sentido e as concepções podem se apresentar de forma diversificada, e que o dinamismo das mulheres pode ser visto algo importante na sociedade, sobretudo na configuração e construção de novos valores para a vida social, sobretudo, na possibilidade de proporcionar oportunidades de avanço na maneira como a mulher passa se enxergar de modo a cada vez mais se distanciar das visões estereotipadas e sim como alguém livre e capaz de construir novos caminhos para a vida em sociedade em que:

Ser mulher é assim, no meu ponto de vista, é uma mulher que luta pelo que ela quer, não deixa ninguém impedir dela ser o que ela quer e tem que ser. E, a gente tem que ser o que a gente quer e não que o povo queira que a gente seja. Que os direitos, hoje, graças a Deus, e a lei, hoje, a gente tem

muita oportunidade, coisa que no passado não tinha. Mulher, a gente, tem que ser dependente da gente mesmo, do que a gente queira ser (G9).

[...] a mulher é muito importante na vida social. Porque se não fosse nós, como seria? Eu me acho uma mulher muito forte. Resolvo tudo na minha casa, na minha vida pessoal e eu acho muito importante (G8).

Implicações do ser mulher na sociedade atual muitas vezes, passa pela opressão, humilhação, descrença na potencialidade da mulher e um sentimento de revolta como um resultado dessas realidades e da sobrecarga que tem sido um fato importante a se considerar nos relatos a seguir:

Acho que, às vezes, até dentro de casa. Tem muitas pessoas na minha casa que não acredita que eu sou capaz e fica me desmotivando dizendo: “ah isso dar pra você não”. Aquele lado machista. Eu acho que, como diz, que tudo tem que ser a mulher, mas eu acho que deveria mudar isso. O homem também tem que ter um pouco de consciência que tudo não seria a mulher era pra ser dividido e isso não acontece. Eu acho que também na minha casa é um pouco isso, tudo é as mulheres e nunca os homens (G27).

As falas das entrevistadas representam uma complexidade de realidades, por vezes revestidas de declaração amorosa por ser mulher, mas que as situações de opressão e humilhação por que passam no dia a dia, se constitui em frustração e discriminação por verem que as desigualdades entre homens e mulheres ainda são enormes, o que acaba por despertar nelas o desejo de ter nascido homem, tendo em vista os privilégios a eles constituídos culturalmente. Essa, sobretudo, em relação aos cuidados com a vida dos filhos, realidade que na maioria das vezes recai mais sobre a mulher que acaba assumindo a maior parcela das responsabilidades com a criação dos filhos e manutenção da vida familiar, sobretudo nos casos da paternidade irresponsável em que enseja um sentimento de revolta na mulher conforme demonstrou Gérbera 11 quando falou:

Mulher, às vezes me dá uma revolta danada, sabe? Porque, às vezes eu digo devia até ter nascido homem. Porque como na minha casa tudo sempre teve que ser eu, pois eu tive os 4 filhos, mas criei só. A minha filha mais nova quando eu me separei ela tinha um ano e dois meses, hoje ela está com vinte e cinco anos. Eu criei meus filhos sozinha. Então, às vezes me dá aquela revoltazinha e digo: eu deveria ter nascido homem. Mas eu volto atrás, eu gosto de ser mulher.

Como marca da cultura de violência, opressão e dos estigmas relacionado a mulher, a questão da humilhação foi algo evidenciado pelas entrevistadas e que tem consequência sérias para as relações sociais. Na opinião das entrevistadas é algo que machuca muito e por isso uma das formas de reparação desse tipo de dano seria também “machucar”, em uma espécie de vingança como forma de fazer justiça, foi o

que ressaltou Gérbera 12, que acredita que o ser mulher é sinônimo de ter que passar por:

Humilhação. Porque todos os dias, todas as horas, todos os minutos sempre têm uma mulher sendo humilhada e a gente não pode deixar assim. A gente tem que machucar. A gente, tem que machucar também que é pra sentir na pele o que é ser uma pessoa machucada (G12).

A possibilidade de vingar as humilhações, para além de fazer justiça, também funcionam como mecanismo de defesa da mulher e pode ocorrer no sentido de não se permitir ser inferiorizada, ou seja, pelo receio de sentir-se diminuída, conforme afirmaram Gérbera 18 e 24 quando em suas falas relataram que:

Eu acho que é assim, que eu não me sinta inferior a ninguém. Pra eu ser mulher é não permitir que ninguém me faça sentir diferente (G18).

Também é não deixar as pessoas me machucar, lhe maltratar, diminuir você. por muitos motivos da mulher não ser muito respeitada (G24).

O não deixar ser “machucada” e “machucar”, nesse contexto funciona no sentido do que Souza (2022, p. 56) afirma ser uma forma de *modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa digno de respeito.*

Os tratamentos estereotipados, inferiorizante e a desvalorização se fizeram presente nas falas de muitos dos sujeitos em que as entrevistadas apontam que os tratamentos depreciativos e hostis ouvidos por longos períodos são internalizados pelos sujeitos e interferem no comportamento, principalmente no processo de socialização, e que tais realidades se iniciam no seio familiar e que muitos desses discursos são internalizados acarretando no desenvolvimento de crenças numa condição social da mulher limitada ao espaço privado.

[...] eu acho que a gente deveria ser mais valorizada, tanto em casa pelo marido, quanto pela sociedade. Tem coisas que a gente não pode, a pessoa diz você não pode isso, você não pode aquilo. Tem lugar que você não pode ir. Eu falo pelo meu marido, sabe? Que ele fala assim: “ah eu vou a uma festa com meus amigos”, aí eu pergunto: eu posso ir? Ele diz: não, você não pode ir porque lá só tem homem, por isso não tem como você ir. Assim eu fui me acostumando nisso, que hoje eu já não faço mais questão de sair de casa para uma festa (G13).

Até o marido não reconhece que é uma mulher, não compreende, não dá valor muito a mulher. A gente faz de tudo pra se dá valor. Mas é assim (G17).

Os motivos da desvalorização são diversos, tais como: a cor da pele, o corpo que não se encaixa nos padrões sociais ou por “não” possuir uma cultura que domine

os saberes hegemônicos que a sociedade exige e impõe aos indivíduos. Em que durante a entrevista Gérbera 24 relatou que:

Às vezes, por conta da cor. Às vezes por conta do corpo, por conta de estrutura, de cultura às vezes que não tem, não sabe as coisas bem e as pessoas ignoram a gente. Fazendo a gente se sentir um nada. Reunião de colégio de filho, filho doente ela cuida, leva pra o hospital, pra médico. A mulher faz sempre essas coisas só (G24).

O ser mulher, relatado pelas estudantes entrevistadas, além de marcado de pôr situações de preconceito e discriminação pela questão do gênero, da cor e da cultura é também uma vida marcada pela “solidão” em que carrega nos ombros o cuidado com os filhos numa espécie de masculino presente, mas ausente. Nesse contexto, ser mulher acaba por se tornar um processo:

Muito dificultoso. Ser mulher, às vezes, é um pouco complicado porque a gente sofre muitas coisas. Hoje, até que a gente tem mais apoio. Mas algumas coisas ainda precisam melhorar. Tipo a questão do respeito com as mulheres que as pessoas não dão muita importância pra gente. Quando a gente fala ou faz alguma coisa, se tiver um homem ele faz melhor. Tipo em uma empresa, ele sempre vai ser colocado como primeira opção. É isso, é sempre assim (G25).

Contudo, apesar das dificuldades que existem, a realidade é que em relação a épocas passadas, na atualidade a mulher já avançou muito foi o que afirmou Gérbera 26 a qual disse que:

Na sociedade atual, eu acho que está muito melhor do que nas épocas passadas, da época de nossos pais. Muito melhor, porque naquela época era muito, muito, muito, muito triste para as mulheres. Até hoje, ainda tem dificuldade, mas melhorou bastante. Melhorou (G26).

Dentre as estratégias do ser mulher na atualidade passa por um processo de libertação do masculino, foi o que defendeu Gérbera 23 em seu relato quando disse que: *Eu acho que para ser mulher a gente precisa depender da gente mesma e não de outra pessoa. Independentes de casamento, de trabalho, a gente tem que depender da gente (G 23).*

Conforme afirma Machado (2015, p. 48),

[...] o “ser mulher” como um solo movediço, visto inter-relacionar-se na contemporaneidade com questões sociais carregadas de preconceitos[...]. (Portanto) [...]problematizar os modos de viver, integrar as mudanças que vivemos e dar vez a outras vozes do cenário contemporâneo continuam sendo caminhos a se buscar.

Nessa perspectiva de busca de novos caminhos, unir forças e solidarizar-se se constitui em uma indicação para vencer a desmotivação que pode gerar na mulher um desânimo e vontade de desistir na luta em prol de soluções e de derrubada dos obstáculos. Compromisso que, para Gérbera 27, advém:

Porque eu como mulher tenho, assim, eu acho, a obrigação ou dever de incentivar outras a não desistir. Eu acho que isso, uma apoiando a outra. Eu acho que muita luta. Acho que muita luta, muita! Assim, por conta que é muito preconceito pra o lado da mulher, tudo muito difícil, mas a gente tem que pular esses obstáculos e ir pra frente.

Em sua fala Gérbera 27, ressaltou que a resolução da problemática em torno dos desafios do ser mulher na sociedade atual deveria passar pelo comprometimento e engajamento político para um trabalho de conscientização sobre o ser mulher como algo necessário. E traz uma realidade muito importante no contexto feminino que é a rede de apoio à mulher para o enfrentamento das adversidades. Para ela, as dificuldades são inúmeras e as mulheres em geral passam por muitos preconceitos em seus cotidianos.

No entendimento de Gérbera 27, a construção de conexões entre elas é imprescindível no sentido de oferecer apoio e suporte no fortalecimento emocional, o qual tem o objetivo de promover o encorajamento para que as mulheres, apesar das dificuldades não desistam de lutar.

4.3.8 Intersecção entre gênero e raça

Em seus estudos hooks (2019, p. 63) afirma que o machismo, racismo e exploração de classe constituem sistemas interligados de dominação. Isso porque na visão da autora, “sexo, raça e classe e não somente o sexo”, determinam a natureza da identidade, do status e da circunstância de qualquer mulher, o grau em que ela será dominada, o quanto ela terá ou não poder para dominar.

Nesse sentido, na concepção das entrevistadas quando uma mulher é negra:

É luta, porque é muito difícil. É muito preconceito. É muita coisa. É dificuldade! Principalmente pra a gente que somos negras. Nessas coisas, a gente tem mais, a gente tem mais eu nem sei como dizer, mas as coisas pra gente são mais difíceis ainda (G 21).

O relato de Gérbera 21, evidencia que os marcadores raciais juntos a questão do sexo e da classe, como afirmou hooks (2019), quando se cruzam torna a vida das

mulheres ainda mais expostas aos preconceitos, discriminação. Embora as mulheres compartilhem opressão considerada comum, como no caso do machismo, a verdade é que no caso da cor “abrange uma série de atividades que marcam seu lugar natural da mulher negra como doméstica ou mulata” (Gonzalez, 2020, p. 44).

Ainda segundo Gonzalez (2020, p. 199),

A situação da mulher negra, hoje, não é muito diferente de seu passado de escravidão. Enquanto negra e mulher, é objeto de dois tipos de desigualdades que fazem dela o setor mais inferiorizado da sociedade brasileira, enquanto trabalhadora, continua a desempenhar as funções modernizadas da escrava do eito, da mesma mucama, da escrava de ganho. Enquanto mãe e companheira, continua aí, sozinha, a batalhar o sustento dos filhos [...]

Tal situação se dar pelo fato de que “o racismo brasileiro é mais uma lógica de lugar do que de sentido” (Sodré, 2023, p. 245). Nessa direção, Souza (2021, p. 49), ressalta que “esse lugar de inferioridade se espelhava no modo de inserção da população negra no sistema ocupacional das cidades”. Situação que, o sistema racista que permeia o imaginário social tenta manter a todo custo. E se materializa de forma a manter as pessoas negras fora dos lugares considerados de prestígios, poder e de mando.

Sobre a mulher negra Ribeiro (2018, p. 95), ressalta que “não importa onde estejamos, a marca é a erotização dos nossos corpos e a subalternidade”. Nesse sentido, o relato da entrevistada Gérbera 9, demonstra o quanto que o racismo, mais que um ato discriminatório tem operado em forma de exclusão fato que segundo a estudante ocorre de modo que:

[...] em prioridade tem gente que prioriza mais os brancos que os negros. Acham que as pessoas negras não devem se pôr onde ela quer. Isso pra mim já é um preconceito, principalmente quando é mulher, acham que lugar de mulher que ser em casa cuidando de menino. Tem muita gente assim ainda. Mas, hoje em dia, os estudos fazem a gente se tornar melhor, faz a gente chegar aonde a gente quer. Além do que a gente quer, independente de cor. Que mais existe no mundo, ainda é o preconceito (G9).

Nesse contexto, Cida Bento (p.74) afirmou que os negros, “quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes”, o que justifica as atitudes ressaltadas por Gérbera 9, em que as vezes em que pessoas negras, tentam, mesmo que “contra a maré”, ascender socialmente, são discriminadas, “deixadas de lado”, nas ocasiões em que o negro deseja ocupar espaços que não seriam para essas pessoas.

Souza (2021, p. 51) ressalta que, “inúmeras barreiras à conquista da ascensão social encontradas pelo negro contribuíram para ampliar o fosso de o separava de sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo”. Situação em que aqueles que muitos dos que para ascender socialmente, tiveram que negar sua identidade a partir do processo de assimilação aos padrões brancos de relações sociais. Evidente que isso se deu por conta do racismo que a associa a identidade negra a algo ruim e sem valor, enquanto o branco se coloca como ideal a ser seguido, mas que a impossibilidade de alcançar o ideal branco provoca o sofrimento no indivíduo negro. Nesse sentido, Gérbera 27 evidenciou em sua fala que: *Por conta do racismo, tem muita gente que sofre, mas a mulher negra sofre muito mais, até dentro de casa mesmo* (G27).

E a estudante conclui que tal situação pode ocorrer: *Muito por conta do cabelo. Quando a mulher tem um cabelo muito cacheado o povo já disse que é feio, que é tuiuíú. Eu acho que machuca demais!* (G27).

Em reforço ao que foi ressaltado por Gérbera 27, Ribeiro (2018, p. 33) afirma: “que uma mulher negra com cabelo crespo comumente ouve piadas e é discriminada”. A fala da estudante demonstra que muito desse “sofrimento” decorre por conta de que pensar sobre a identidade negra.

No cotidiano das mulheres negras as diferenças são ainda maiores e se reverberam de forma prática para “[...] conseguir um trabalho ainda influi muito a cor. [em que no mercado de trabalho em geral] as chances são pra brancas, na qualificação de trabalho as brancas são mais escolhidas” (G2).

Isso porque, *tem muita gente que julga e tem muito preconceito. Tem muitas também que não consegue trabalho por conta de ser negro aí tem muita dificuldade* (G23).

Para as estudantes, a questão da mulher se assemelha a diferença de cor, em que as dificuldades por que passam as pessoas negras, é uma consequência dos preconceitos e discriminações, conforme relata Gérbera 26 que afirmou que as diferenças de cor:

[...] é a mesma coisa de mulher, porque as pessoas querem alcançar um objetivo sobre isso. Mas eu digo a mesma opinião de mulher para pele negra porque as pessoas [...] não deixou o preconceito pra mulher pode ser branca, pode ser negra (G26).

Por conta do racismo. Tem muita gente que sofre, mais a mulher negra sofre muito mais, até dentro de casa mesmo. Fala: “você pretinha pra onde é que

you vai, lá no trabalho também tem esses motivos. Tem muita gente que julga pela cor, mas não sabe o caráter das pessoas (G27).

A questão do racismo transversalizada pela cor e classe social, trazem consequências ainda maiores para as mulheres negras, fazendo com que os processos de violência contra essas pessoas sejam ainda mais danosos fazendo com que a cor chegue primeiro que o gênero.

4.4 EREER na EJA – percepção dos baobás e gérberas

No sentido de mensurar a percepção dos professores e estudantes sobre o racismo e as indagações que identifiquem questões relacionadas à identidade racial - cor da pele como fator de diferença no contexto social, identificação do preconceito, posicionamento das estudantes frente a uma proposta de práticas antirracista na escola.

Para compreender a questões que aqui serão analisadas, foi necessário recorrer a epistemologia que fundamentam o debate sobre como se configura o racismo na sociedade brasileiro em que se buscou *destruir* a identidade do povo negro, bem como o processo em que o negro é levado a *internalizar de forma compulsória e brutal um ideal que tem como referência a brancura*. Nesse sentido, Munanga e Gomes (2016, p.178) afirmam que

Trata-se de compreender melhor a complexidade da questão racial e entender que os termos e conceitos que usamos no dia a dia [...] estão imersos em um contexto histórico, cultural e político. (Portanto), não são construídos ingenuamente.

E seguem afirmando que,

As tensões que permearam as relações entre grupos e diversos povos e as práticas sociais mostram que a questão do racismo existe e se manifesta de modo extremamente complexo o que exige de nós um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial. (Munanga; Gomes, 2016 p. 179).

Nessa perspectiva entender o processo do racismo e como esse processo se estrutura e se reverbera no interior da cultura e na educação foi importante para o entendimento das falas das entrevistadas.

Para Munanga e Gomes (2016, p.179), “o racismo é um comportamento uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem

um pertencimento observável por meio de sinais, tais como a cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc.”.

E seguem afirmando que esse comportamento é “Resultado da crença de que existem raça ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira e que se expressa individual e institucional” (Munanga; Gomes, 2016, p.179).

4.4.1 Racismo e discriminação na vida das mulheres negras – percepção das estudantes gérberas

Dentre as percepções sobre o racismo trazida na fala das estudantes, encontram-se aquelas que os relaciona com as questões das discriminações, ofensas e xingamentos conforme fragmentos a seguir:

Eu acho assim, que têm pessoas que gostam de humilhar as pessoas (G7).

O racismo é uma pessoa chamar o outro de negro, sair de perto, coisas desse jeito. É uma coisa forte, que a gente fica triste. Ninguém tem o direito de discriminar ninguém porque todos somos iguais (G10).

Tem várias formas, por exemplo chamar negro, preto de forma pejorativa (G11).

A discriminação, a humilhação tudo. As palavras que mágoa, machuca [...]

As colocações acerca do racismo descrita nas falas dão indicações de um racismo manifestado na forma individual, esse tipo de racismo segundo Munanga e Gomes (2016, p.18), “se manifesta por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros, podendo atingir propriedades e assassinatos”. Esse tipo de manifestação racista foi muito forte na África do Sul e nos Estados Unidos, porém, no Brasil “esse tipo de racismo também existe, mas geralmente é camuflado pelos meios de comunicação de massa e por alguns setores do Estado”, afirmam Munanga e Gomes (2016, p.180).

A concepção do racismo ressaltada pelos autores Munanga e Gomes se confirma no discurso das entrevistadas deste estudo, conforme descrito abaixo que afirmam que racismo é:

Olhar pra pessoa e se afastar. Não dá um bom dia, não cumprimentar (G3).

O racismo é a desigualdade social, é o xingamento, é isso. Como se diz, onde os brancos estão, a gente sente, assim, que para aquele negro é para ser

excluído, não é para ele estar ali juntos, como se a pessoa não fosse gente (G2).

A percepção do racismo retratada na fala das entrevistadas é fruto de suas experiências, algo vivenciado por elas em seus cotidianos como o descrito pelas estudantes entrevistadas Gérbera 14, que traz como exemplo as situações de racismo, vivenciadas por ela no dia a dia, em que sofre na pele a exclusão pelo fato de ser negra.

A forma de tratar as pessoas pela cor. Por exemplo, um exemplo que eu dou, é assim: na rua mesmo, as pessoas chegam dentro de uma loja aí pela cor dela, pelas vestes dela, às vezes, as pessoas já olham com preconceito. Isso gera um racismo na hora da compra que acha que pela cor, acha que não tem nada, que não tem condições. Mas é, onde, muitas vezes se engana elas estão aí, bem empoderadas (G14).

Em relação ao povo negro, Sodré (2023, p. 89) afirma que mesmo após o fim da sociedade escravista, do ponto de vista político-jurídico, a sociedade que mantinha “uma forte tradição patrimonialista e senhorial” e que, preservou relações sociais de natureza escravista por meio de um “jogo de posições em que o lugar do descendente de africanos já esteja ideologicamente predeterminado pela escassa visibilidade nos foros públicos, por meio de barreiras educacionais e empregatícias”, cujo sentido foi o de preservar a discriminação em outros termos. A essa configuração social, Sodré (2023), chamou de forma social escravista teoria que ele usou para explicar o racismo no Brasil, em cuja conceitualização racialista encontra-se no mundo sensível, ou seja, na realidade comum, na observação da rua, na escola e no mundo do trabalho, lugares de onde provém os elementos constitutivos demonstrado através da exclusão social e/ou desvalorização da estética dos negros.

Para boa parte das entrevistadas o conceito de racismo se relacionados aos xingamentos ou ao processo de rejeição/exclusão da pessoa pela questão da cor. Situações que ocorrem segundo as entrevistadas: *Porque a pessoa é negra é não pode estar junto das pessoas que é mais uma cor clara, essas coisas. Muita, muita humilhação! (G17).*

Gérbera 20 ressaltando sobre os dizeres racistas afirma que: *Chama apelido de negra, de macaco, essas coisas. De negrinha essas coisas (G20).*

Ao analisar a fala de Gérbera 4, é possível identificar como o racismo estruturado na sociedade brasileira se manifesta no cotidiano da pessoa negra, em que são evidentes a forma excludente e o tratamento diferenciado em que indivíduos

negros são preteridos de vários espaços, enquanto se perpetua o poder dos brancos, fato que as estudantes entrevistadas evidenciaram com algo que faz parte de seu dia a dia.

Então, tem um tipo de trabalho pra gente fazer, eu sou negra e tem uma pessoa branca, aí vai representar uma turma, então eu não posso ir porque eu sou negra. Quer dizer que por causa da minha cor já me botaram no escanteio, porque eu sou negra. Quer dizer que a branca vai porque ela pode entrar em qualquer canto, né é isso? Aí o racismo é isso, a discriminação já começa por aí, pessoas negras não ser escolhidas (G4).

[...] eu acho que o racismo é uma coisa muito forte na vida do negro. Tipo, às vezes, quer tratar a gente como um nada, uma escrava. Às vezes, até a carga de trabalho que se torna maior porque pensa que a gente viemos do tempo da escravidão. O racismo insiste em várias formas, na parte do corpo, na parte da cor. Da cor do jeito do seu cabelo ser. Se o seu cabelo não for liso, você tem um cabelo ruim. A mulher negra, ela sofre por isso, por causa da cor e há o preconceito até no seu corpo. Existe isso também aqui, hoje. Através da cor da pele, do cabelo, através de achar que o negro não tem valor, através de achar que, até assim, a gente chegar na escola e achar que a gente não pode aprender igual os outros (G5).

O racismo para mim ocorre de várias maneiras. Acho que no trabalho em todo lugar existe de todas as maneiras acontece o racismo. É você definir a pessoa pela cor da pele[...]já você tira a pessoa pelas suas vestes dizendo “aquele ali é um maloqueiro”. E, às vezes, ver um bem-vestido com celular, aí considera que é uma pessoa de bem. Então, acho que é por aí (G13).

Os relatos acima mencionam uma forma instintiva de manifestar o racismo através da rejeição da pessoa negra e que isso pode ocorrer a partir de gestos, palavras ou de olhares enviesados. Na verdade, isso pode ocorrer por conta do que afirma Sodré (2023, p. 72) que, “no Brasil, é forte a memória escravista assestada sobre o fenótipo negro, mas igualmente sobre a particularidades da forma de vida afro-brasileira”.

Acerca da situação de racismo sofrido pelas entrevistadas, apenas duas estudantes admitiram não ter sofrido racismo. Treze afirmaram ter passado por situações de racismo seja externo ou por algum parente. Três das entrevistadas responderam que “acham” que já sofreram racismo, portanto, não tiveram certeza. Sete preferiram não responder a essa pergunta.

Nos relatos várias situações racistas foram evidenciadas como a de Gérbera 18 que fez afirmações do tipo:

No meu caso eu tenho três filhas, duas são bem branquinhas e a outra é mais moreninha que puxou o pai. Ela teve muita dificuldade no colégio, porque ficava chamando-a de um monte de apelido, então, ela se ela sofreu um bullying que teve que ir pra psicólogo essas coisas (G18).

Seguindo nessa direção Gérbera 17 em seu relato disse:

Eu mesmo, numa época, que eu trabalhava, até o menino dizia: “saia de perto que você é negra”. Aí a mãe dele repreendia, dizendo: “olhe respeite ela, você tem que respeitar ela”. Assim, aí eu me sentia mal. Eu dizia é, realmente, porque a minha cor. Porque é uma pessoa branca, ela é uma pessoa mais clara do que eu (G17).

Para as entrevistadas, o racismo extrapola os limites do espaço privado e chega a tomar a esfera externa conforme relato de Gérbera 15 quando afirmou que:

[...] a própria família, porque às vezes, sofre preconceito em casa e na rua também (G15).

Gérbera 16 se referindo a situação de racismo que o filho sofreu ressaltou que:

[...] uma senhora branca que foi em minha casa foi xingar o meu filho, chamar ele de negro safado, o preto sem vergonha (G16).

Alguma das afirmações são do tipo:

Eu, mesmo já sofri preconceito por ser negra (G6).

[...] porque eu tenho uma pele negra, eu sou uma negra e não tenho vergonha de dizer que eu já passei por situações de racismo por causa da cor (G5).

Também relataram ter passado por situações de tratamento diferenciado em trabalho como o de Gérbera 2 que em sua narrativa afirmou que:

Eu trabalhei com uma pessoa branca e eu vi que ela tinha direito a mais coisas e eu. Tinha direito, assim: queria algo e conseguia, desse jeito assim. E tinha mais qualificação perante os patrões. E tem incentivo de ela fazer alguma coisa. Eu sentia que eu estava, realmente, sendo passada pra trás, isso. Eu chegava até fazer o trabalho dela, assim, alguma coisa. Porque ela saía para fazer alguma coisa que ela queria fazer e eu ficava, saia muito depois (G2).

Ainda, sobre racismo no trabalho Gérbera 17 relatou que:

[...] numa época, que eu trabalhava, até o menino dizia: “saia de perto que você é negra”. Aí a mãe dele repreendia, dizendo: “olhe respeite ela, você tem que respeitar ela”. Assim, aí eu me sentia mal. Eu dizia é, realmente, porque a minha cor. Porque é uma pessoa branca, ela é uma pessoa mais clara do que eu (G17).

Cabe salientar que os relatos das estudantes contemplaram manifestações racistas tanto no plano individual como das relações interpessoais, porém, o racismo vai além das dimensões pessoais e interpessoais, suas manifestações se constituem em um fenômeno conjuntural que se reverberam em várias áreas da vida social e cultural da sociedade. Para Ribeiro (2018, p. 87), “o racismo é um elemento

estruturante da sociedade. Foram mais de trezentos anos de escravidão e medidas institucionais para impedir a mobilidade social da população negra”

No entanto, ao buscar se colocar em condição de igualdade o racismo tende a *exacerba-se* pois passa a “ser conotado existencialmente como intruso” (Sodré, 2023, 71), considerado, nesse caso, como concorrentes de espaços que hegemonicamente destinados como herança aos brancos. Tal concepção do racismo foi identificada na fala da entrevistada Gérbera 24 que em suas afirmações ressaltou que:

[...] algumas pessoas pensam, que é como as pessoas negras não é pra tá naquele lugar, não ter um bom emprego, não tá na faculdade, como se não pudesse ter as coisas. Eu penso assim. Tem pessoas que, é como assim discriminasse de um jeito como se a pessoa negra não era pra existir, só eles que são brancos (G24).

Nessa direção, Gérbera 26 considera que tais situações podem ocorrer:

[...] principalmente, em oportunidades de empregos em alguma coisa elevada.

O que na concepção da entrevistada Gérbera 20, é uma *injustiça*.

A fala das entrevistadas, são reveladoras em relação aos efeitos da violência racista no cotidiano da pessoa negra em que esse tipo de situação se configura em uma espécie de sofrimento do indivíduo causando-lhe um sentimento de inferioridade em que racismo foi considerado como:

[...] uma coisa muito dolorosa viu. Muito dolorosa mesmo. Porque a pessoa passa por isso. É muito horrível porque eu já passei (G15).

E nesse contexto, Gérbera 21 ressalta que,

o preconceito é a pior parte de todas. Mexe muito com o psicológico da gente. A gente se sente inferior aos outros e por aí (G21).

Porque ainda existe esse preconceito como nós negras. Então tá menos hoje, mas não mudou nada, porque a gente continua sendo discriminada por ser negra. Já houve casos de uma menina mesmo, uma conhecida minha, dizer que ela trabalhava com uma mulher e ela dizia “não faz nada direito, só podia ser dessa cor”. Só porque ela é negra. Então assim, a cor fala muito. Fala muito do cabelo da pessoa. Fala “seu cabelo é de tuim”. Eu já vi muito pessoas falando assim. No caso das patroas, falando assim com as empregadas (G6).

Os efeitos do racismo no tocante a questão do sofrimento se relaciona com as representações sobre negro que foi forjada a partir do que Souza (2021) denominou de “mito negro” incrustado na formação social do Brasil como uma marca ideológica da identidade do indivíduo negro associada a aspectos negativos, feio, ruim, sujo e

outras em que ao indivíduo é imposto a marca do diferente cuja representação “exclui a entrada do negro na cadeia dos significantes” (Souza, 2021, p. 57). E que “a partir do momento em que o negro toma consciência do racismo [...], a amargura, o desespero ou a revolta resultante da diferença em relação ao branco vai traduzir-se em ódio ao corpo negro” (Souza, 2021, p. 31).

Tal fato então, levou as pessoas de pele negra a se reconhecerem em seus corpos de forma pejorativa e negativa por se considerarem feias pelo fato serem negras. Contudo, essas tais realidades foram consideradas pelas estudantes como uma espécie de racismo do negro contra ele próprio em que segundo Gérbera 13, que acredita que a cor da pele gera diferença, afirmou que [...] *o próprio negro, ele meio que se discrimina.*

E na busca de justificar a afirmação, Gérbera 13, utilizou o exemplo de sua sogra que segundo ela:

[...] odeia negro, de um jeito que ela fica dizendo assim pra os netos dela: “não arrume namorada preta”. Quer dizer a cor da pele da pessoa é o que importa, se uma pessoa for feia, mas se for branco para ela está bom. Mas se for um negro, mesmo que seja bonito, mas é negro não serve por conta da cor da pele. Então, eu acho isso é terrível. Por isso acho que isso nunca vai acabar, não sei eu a cor isso, você tirar a pessoa pela cor da pele, isso é terrível (G13).

Considerando que ‘racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder. Negros não possuem poder institucional para ser racistas. o que ocorre na verdade é que a população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui’ (Ribeiro, 2018, p. 27).

Então, esse processo de ódio ao corpo negro se dá pelo que Souza (2021, p. 115), ressalta em seus estudos em que segundo ela o negro,

Não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroides e compartilhar de uma mesma história de desraizamento, escravidão e discriminação racial não organizam por si só, uma identidade negra.

Esse fato da negação da identidade do sujeito negro, é algo que se relaciona com o que Costa (2021, p. 27/29), no prefácio do livro *Tornar-se negro*, de Neusa Souza, denominou de “identificações normativo-estruturantes”, em que o sujeito mesmo sendo negro, mas sob o efeito do “fetiche do branco ou brancura”, repudia sua cor e conseqüentemente repudia o corpo negro.

Nessa direção Gérbera, ressalta: *Minha pele é negra e a apesar deu gostar muito de minha cor, que eu amo a minha cor. Eu sou negra e me orgulho muito! Mas isso prejudica muito a gente porque é muito preconceito com o negro* (G 15).

Nessa direção, Souza (2022, p. 115/116) ressalta que,

[...] a possibilidade de construir uma identidade negra [...], exige como condição imprescindível a contestação do modelo advindo das figuras primeiras - pais ou substitutos que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Pois, [...] rompendo com esse modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio.

Isso porque:

[...] o preconceito vem de dentro da família mesmo. Entendeu? Se já vem da família imagine da rua, entendeu? E, em todo canto há preconceito. Às vezes, tem gente que tenta amenizar, mas sempre ofende. Aí porque fulano é mais moreno do que o outro, eu escuto isso várias vezes [...] (G9).

Observa-se, nesse caso, que a instituição familiar se constitui em um espaço de reprodução do imaginário social racista e que, enquanto instituição, tem externado violentamente o racismo de forma cotidiana e dá forma às subjetividades nas relações sociais.

4.4.2 EREER na formação das professoras Baobás da EJA para a prática pedagógica antirracista

Em relação à formação dos/as docentes para o magistério, para além de contemplar uma formação teórica e cultural, deve incluir “a formação para o trabalho educacional” de modo a propiciar “a construção de uma filosofia educacional associada a uma praxiologia” que possibilite o docente agir nos contextos socioculturais emergentes de forma a possibilitar aos estudantes “se apropriem dos conhecimentos básicos considerados necessários à vida humana e social hoje e para um futuro próximo”, postura que “parece ser uma possível resposta aos dilemas enfrentados nas práticas formativa” na atualidade (Gatti, 2020, p.17-18).

Nesse contexto, as questões étnico-raciais, gênero e descolonização do currículo podem ser considerados temas emergentes do contexto atual e que a incorporação dessas temáticas para área da educação, particularmente a EJA, é considerada relevante na perspectiva da justiça social.

Contudo, os dados da pesquisa demonstraram que as práticas pedagógicas dos professores no trabalho com a temática étnico-racial têm se dado de forma individual, em que cada professor, a partir do que ele próprio entende como necessidade e o material que encontra através de sites e outras fontes. Tal realidade é um reflexo da falta de institucionalização de políticas de formação para o trabalho com a EREER o que acarreta o desconhecimento sobre a legislação específica e principalmente da Lei nº 10.639/2003, que trata especialmente do tema na educação.

As relações étnico-raciais são um campo carregado de tensões no contexto brasileiro visto que devido ao mito da democracia racial que acabou por camuflar as diferenças raciais. Porém, segundo Sodré (2023, p. 59/60), após a abolição, a estrutura escravista deu lugar a “forma escravista”, fato em que embora a escravidão tenha sido abolida política e juridicamente, na prática o que houve foi “um jogo de recomposição indireta com novas regras”. Nessa direção, ao negro é configurada uma cidadania de “segunda classe”, “mantido em seu lugar por um racismo não legalmente sistêmico” mas que se baseia em práticas discriminatórias que se pauta no “paradigma de brancura parcialmente alheio à supremacia racial” como ocorre nos Estados Unidos, porém encontra-se atento “à cor e ao status social” que se constituem em base para o racismo individual e cultural. Em que se busca criar relações raciais “numa histórica desconfiança residual ou aversão existencial ao indivíduo de pele escura” (Sodré, 2023, p. 86).

Nesse sentido, entende-se que, o descaso com a questão racial voltada aos afros e afro-brasileiro não ocorre por acaso, uma vez que esse tipo de matéria pode levantar questionamentos acerca das estruturas racistas que permeiam os espaços políticos e sociais, os quais, forjadas em um sistema, que para além dos xingamentos e discriminações, busca manter os indivíduos negros em lugares subalternos e quando um negro busca se posicionar nos espaços de poder condições de “igualdade, são percebidos como “concorrentes” ou “invasores”.

Segundo Sodré (2023, p.73), as formas de vida pautada na cultura afro sofre, desde o início, com a rejeição, em que do ponto de vista da cultura tudo o que se relacionasse com o negro era estigmatizado, portanto devia ser rejeitado. A educação, através da escolarização, que é uma de incorporação de saberes e de conexões pertinentes (Sodré, 2023, p. 85), tem contribuído, segundo Silva (2005, p. 51), o fortalecimento da “ideologia de inferiorização dos negros” através do livro didático. Nesse caso, a cultura hegemônica baseada em um pensamento hegemônico

colonialista que se faz presente no contexto escolar de maneira significativa gerando entraves para mudança dessas condições. Ainda assim, os vários movimentos que têm sido realizados em prol das políticas de ação afirmativa no campo da educação, embora ainda encontre muitas barreiras, tem sido um canal para que essas forças sejam “quebradas” e “superadas” a partir de um processo de descolonização.

Contudo, descolonizar a educação não é uma tarefa fácil. Em seus escritos sobre a formação de professores com viés étnico-raciais Gomes (2021, p. 436) reforça esse pensamento ao afirmar que, “o processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível” (Gomes, 2021, p. 436).

Essa problemática educacional evidenciada pela autora perpetua em uma trajetória nefasta do ponto de vista dos resultados. A educação enquanto elemento de transmissão da cultura através das instituições se presta ao desserviço de perpetuação de poder colonial nos diversos contextos em que atua na preservação do *status quo* em que Gomes (2021, p.441) pondera que:

Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Esse jogo complexo, que se dá imerso em complexas relações de poder, não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras. Não faz a educação avançar em uma perspectiva emancipatória, antirracista e descolonizadora.

Nessa perspectiva, entende-se que diante do contexto estrutural em que a educação brasileira vem sendo constituída, fica evidente que não há interesse em se investir em uma formação de professores de modo a garantir-lhe uma atuação que conduza aos processos emancipatórios através da educação antirracista. Enquanto isso, alguns professores, movidos pelo compromisso e consciência política de uma prática pedagógica que dê conta da temática racial, mesmo que ainda não suficiente ao que o contexto exige, se empenham na busca de informações na tentativa de preencher uma lacuna que o sistema educacional tem deixado de preencher na formação desses profissionais.

Nessa direção, as estratégias encontradas, por eles, para superar os limites é buscar materiais que estão disponibilizados em diversos ambientes e unir forças com seus pares na tentativa de configurar ações de superação das lacunas formativas e assumirem a responsabilidade do trabalho com a temática étnico-racial, ainda que

poro determinação legal. Essas mudanças podem advir do interesse pessoal e não institucional, o que foi evidenciado nas falas dos professores que afirmam não ter recebido formação, mas que:

A gente vai em cima do que a gente já tem. Buscando, pesquisando, compartilhando em reunião monto o material com os colegas. É assim que a gente faz. Para falar a verdade, foi como eu disse para você, a gente não teve nenhuma formação. A gente busca através de pesquisa e a gente se reúne com os colegas e ver qual a melhor forma de poder desempenhar isso, tanto na sala de aula quanto também em projetos realizados nas escolas (B1).

Desde o momento em que comecei a participar da educação de jovens e adultos dessa modalidade de ensino, até o dia de hoje, a gente não vê. As formações tratam superficialmente essas temáticas, não são tratadas especificamente. Tudo o que eu sei até o momento, é o que busco por iniciativa própria, congressos, seminários, artigos de revistas científicas, trabalhos que foram feitos por outras pessoas (B2).

Eu, não tive nenhuma formação. Então o meu conhecimento é pouco em relação à cursos, mas, no dia a dia a gente aprende. Essa construção no dia a dia na questão prática. Mas, assim, de formação, não (B4).

Nesse contexto, percebe-se que os saberes que os docentes vão adquirindo sobre a temática étnico-racial são aqueles que decorrem da experiência, em “que os professores produzem em seu cotidiano docentes, num processo permanente da reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (Pimenta, 2005, p. 20). Porém, o negativo dessa realidade é que as lacunas sobre a formação acerca da temática étnico-racial, implica na ausência de uma concepção concreta sobre tal temática que permita o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma coerente acerca das relações étnico-raciais ou ser realizada de forma a reforçar estereótipos colonialistas por não possuírem um conhecimento coerente sobre o tema ou por esse se constituir de algo frágil e insuficiente para uma intervenção adequada ao que o problema racial exige.

Dentre as causas apontadas pelos/as professores/as para ausência de formações sobre EREER em nível de formação continuada está a falta de prioridade institucional no debate formativo sobre a temática, conforme ressalta Baobá 3, a qual afirma que: *Nas formações são discutidas outras prioridades, algumas coisas que escuto é sobre a questão das habilidades prioritárias, não contempla essa questão. Então, sinceramente, nunca nem aprofundei (B3).*

Seguindo nessa direção, Baobá 6, aponta uma experiência de formação para igualdade racial que aparenta ser em decorrência de caráter obrigatório do projeto professor mentor que ele participa na rede estadual, no entanto, segue afirmando que

esse foi algo pontual e restrito aos participantes do projeto e que seu conhecimento é [...] *basicamente pelo que acesso em livros, em internet, artigos que sempre aparecem. Aí, sempre que vai aparecendo alguma coisa a gente vai tentando agregar ao nosso conhecimento* (B6).

Por outro lado, a fala dos professores, vem demonstrar que apesar das ausências de institucionalização de política pública de formação sobre a temática das relações étnico-raciais, o coletivo de professores tem encontrado caminhos e soluções advindas da autorreflexão, pesquisas individuais dos trabalhos realizados no chão da escola.

Essa perspectiva reforça o que afirma Nóvoa (2022, p. 3) que apesar “de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão docente”. Nesse sentido o autor ressalta o quanto é importante “construir novos ambientes educativos, nos quais os professores, coletivamente, possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho”. O que não anula o papel da formação institucionalizada que na verdade deve ser realizada, mas é sabido que nesse terreno há uma coalizão de forças e, portanto, passa o que o “poder” deseja e prima como prioridade que no campo da EREER no contexto brasileiro parece está longe de ser uma prioridade coletiva. Mas que na contramão do sistema algumas experiências têm sido realizadas embora não seja o ideal, mas que segundo Gomes (2013, p.32)

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade.

Nesse sentido, o que o resultado da fala dos/as professores/as participantes deste estudo demonstra é que tem ocorrido na instituição pesquisada uma evidente indicação de que a transformação não depende apenas das políticas públicas, essa, com certeza é uma das possibilidades, mas que só será efetivada se considerar os/as professores/as como protagonistas uma vez que, na prática, são eles/as os/as agentes de transformação, por esse motivo para além da legalização da questão deve haver investimento na formação inicial e continuada dos/as profissionais, pois ao final são eles/as quem de fato conhecem a realidade e são capazes de promoverem ação

prática junto aos/às estudantes conduzindo o processo de transformação da realidade.

Evidencia-se, neste caso, que a política pública sozinha não será capaz de movimentar nem transformar a realidade, mas, que em relação a EREER esse seja um importante instrumento no processo de mudança no tocante a questão afro-brasileira, embora segundo Gomes (2013, p. 32) esse é “um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites” e que no contexto escolar a autora afirma que:

o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional.

Mas, não se pode deixar de pensar que a realidade última é que a transformação da prática não só acontecerá através da instrumentalização técnica do professor, mas que a causa da EREER no contexto afro-brasileiro deve se aliar ao compromisso social dos agentes e instituições escolares na eliminação das barreiras culturais e educacionais que tem dificultado a descolonização dos currículos e por consequência reforçam os estereótipos racistas na concretude das ações pedagógicas realizadas no chão da escola. No entanto, a institucionalização de políticas e ações nesse campo, também se faz necessária no sentido de criar responsabilidades e impulsionar a possibilidades de um trabalho com a temática.

Contudo, a atitude dos/as professores/as, em relação à falta de concretização de ações formativa por parte da instituição sobre a temática étnico-racial representa uma possibilidade de quebra do paradigma “tecnicista” em que os professores não estão à mercê da imposição de conteúdos selecionados *a priori*, mas que, neste caso eles, os professores, tem sido “produtores de um conhecimento próprio, não apenas como aplicadores ou transmissores de um conhecimento alheio” (Nóvoa, 2022, p. 6) mas é fruto de seu contexto o que deve se constituir como uma saída a exemplo do que houve nos movimentos abolicionistas em que os negros buscavam se organizar em prol de sua causa. Talvez seja esse o movimento que está acontecendo nas escolas, em que os próprios professores, na maioria dos casos negros, que impulsionam ações práticas antirracistas nas escolas, pois como afirma Gomes (2021, p. 442).

[...] as professoras e os professores que desejem sair do lugar do imobilismo frente à questão racial, desnaturalizando as desigualdades raciais, descolonizando as mentes, o conhecimento e os currículos, e construir-se como sujeitos que se indignam perante as práticas discriminatórias devem mover-se para sair da inércia racial. Deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas.

Nesse contexto, há que considerar o que diz Nóvoa (2022, p.6) sobre a formação que: “as pesquisas sobre as práticas pedagógicas, feitas pelos próprios professores, que têm uma relação direta com o seu trabalho, produzindo conhecimento ao mesmo tempo que formam aqueles que as realizam”. Mas que, essa intenção raramente tem sido concretizada, uma vez que ainda há muito forte a crença de que a mudança virá de fora para dentro.

Mas na verdade o contexto tem demonstrado que movimento de mudança que tem ocorrido tem sido no espaço micro das escolas, uma vez que mesmo com as ausências de uma efetiva política de formação sobre o tema racial, os professores movidos pela inquietude social e o compromisso como educadores com uma educação efetivamente cidadã, se movimentam dentro daquilo que conseguem alcançar para realizar ações conforme o contexto lhe impele, em alguns casos se valendo do que existe de material produzido e divulgado, significando ainda que, as produções acadêmicas e a divulgação científica, se constituem nesse contexto como um forte apoio externo nesse processo formativo e de superação dos limites impostos pelo do racismo institucional. Fato que, no contexto desta pesquisa, foi evidenciado no fragmento do texto da entrevista de Baobá 2 que afirma:

Mas as formações que a gente tem, do sistema, não oferece esse tipo de formação ao professor. Não oferece esse respaldo. A gente não tem. O que a gente faz? A gente pega, você consulta pesquisa informação na internet trabalhos que outras escolas fizeram, aí você faz adaptação para os temas que você quer fazer, as abordagens que você quer trabalhar. Principalmente, em relação a essa questão afro, a questão do racismo, os diversos tipos de racismo que nós visualizamos. Então, isso não existe na formação. Como eu disse: cada escola, cada professor faz a sua pesquisa e ver o que é importante para aquele conjunto de alunos e faz esse trabalho dentro da sala de aula. Deveria existir uma formação, para que o professor tivesse como trabalhar, olha a lei diz isso. As oficinas que a gente pode abordar são essas, você pode fazer adaptação disso para esse conjunto de temáticas, não existe nada disso. O que eu faço é o que eu leio, eu busco, que eu pesquiso, que eu conheço de trabalho de outros professores.

Na perspectiva da fala do professor acima descrita, fica evidente a importância da formação baseada na reflexão sobre a prática pedagógica a partir do viés étnico-raciais que inclua as diversas dimensões que essa prática exige tais como didática,

conteúdo curricular, metodologia, tecnologia e as adaptações necessária conforme o contexto da ação, realidades que na visão de Baobá 2 necessárias na visão para que de fato seja possível de efetivar uma proposta de EREER no contexto da EJA. Por hora o que tem possível realizar está baseado na reflexão e da problematização tendo como norte práticas realizadas por outrem em que buscam realizar ações desafiando-se em montar projetos que viabilizem o desenvolvimento de trabalho sobre a temática ainda que de forma pontual.

Porém, há consciência por parte dos professores, de que o apoio sistemático da instituição através de políticas públicas eficazes e incentivo ao trabalho com a temática étnico-racial é necessário como afirma Baobá 6:

[...] tem que estar no currículo, teria que ser um problema um projeto de estado e de prefeitura. Assim como eles mandam para nós as diretrizes do ano, eles deveriam colocar como se deve trabalhar as questões étnico-raciais de ideologia de gênero em cada período.

Esse resultado vem demonstrar que para os professores o compromisso institucional a partir de uma política de estado e não uma política de governo. Que para potencializar o trabalho sobre a temática racial no chão da escola, os professores precisam de um direcionamento mais concreto com um currículo minimamente elaborado no sentido de lhes orientar nas ações pedagógicas de modo que haja a garantia do direito ao acesso a uma formação que considere a história e cultura afro e afro-brasileira. Mas para que isso aconteça o grupo acredita que: *[...] é preciso mais lideranças negras para que movimento se torne um pouco maior e mais contínuo. (Para que se possa) construir, essa política nacional de combate ao racismo.* Nesse contexto, Gomes (2023, p. 21), em seu trabalho sobre o Movimento Negro Educador afirma que

No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (Gomes, 2017, p. 21).

Portanto, há indicações de que os professores acreditam que o caminho para construção de uma perspectiva inovadora no tocante a questão racial no campo educacional tem como referência as lideranças do Movimento Negro, o qual segundo Gomes (2023, p.22) tem buscado colocar em “xeque o mito da democracia racial” através do trabalho de politização da raça, em que se busca romper “com a visão distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, “sua história, cultura práticas

e conhecimentos” retirando a população negra do lugar de inferioridade e devolvendo a ela um lugar que lhe é devido o qual ao longo da história foi marginalizado por causa do racismo que impera no contexto brasileiro.

Para Gomes (2023), a educação tem se constituído em um dos espaços de luta do Movimento Negro que ao longo do tempo tem atuado de forma decisiva nos diversos contextos tais como: na garantia do ensino para o seguimento populacional negro, na luta contra a discriminação nesses espaços e nas atuações nos fóruns de construção das políticas educacionais e como formadores de lideranças. Tais ações, justificam que se considerem esse movimento social como um dos principais defensores das pautas educacionais antirracistas sobretudo no engajamento de intelectuais e pesquisadores ativistas que tem mostrado a potência desse movimento e de seu compromisso na construção de trabalhos de pesquisa que tem orientado uma proposta de educacional emancipatória no contexto da educação escolar e fora dela.

Contudo, embora se reconheça o papel do Movimento Negro como um dos maiores impulsionadores e do compromisso na luta de uma educação emancipatória e cidadã em prol da negritude, é também importante perceber que todos nós temos de trabalhar para nos desvencilhar do racismo que assola o contexto brasileiro, especificamente, o racismo que impera no contexto educacional escolar pois como afirma Gomes (2021, p. 448):

Já é passada a hora de se corrigir as desigualdades históricas, sociais, econômicas, pedagógicas e acadêmicas que incidem sobre o povo negro. Por isso, a implementação de políticas públicas de igualdade racial deverá sempre fazer parte da luta por democracia. Se não for combatido e superado, junto com a nossa luta anticolonial, anticapitalista, antineoliberal, antifascista, antipatriarcal e antiLGBTQIA+fóbica, o racismo continuará estruturando a nossa vida social, alimentando as relações de poder e produzindo ainda mais desigualdades raciais e educacionais.

Nesse contexto, é necessário uma releitura dos processos formativos dos profissionais da educação no sentido de ressignificar o trabalho pedagógico no tocante a temática étnico-racial de modo a possibilitar os sujeitos uma participação ativa na construção de ações e materiais coerente com o exigido no contexto étnico-racial referente aos afro e afro-brasileiro, a qual deve contribuir significativamente para a construção sociocultural e política do país o que se constituem, no contexto da EREER, como fundamental para a construção de uma educação emancipadora com capacidade de redução das desigualdades sociais e raciais.

4.4.3 EREER no currículo da EJA – fala das professoras Baobás sobre a importância e motivos para inclusão da temática afro-brasileira

Em relação aos questionamentos sobre a EREER no currículo da EJA, o objetivo era identificar a existência e resistência à inserção dessa temática nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, bem como a percepção e o apoio dos sujeitos acerca dessa questão. Nesse sentido, traçou-se alguns pontos importantes. Inicialmente, perguntamos sobre a importância da EREER no currículo da EJA. Diante da pergunta, as respostas foram:

Sim, não só no EJA, mas em qualquer segmento. Eu acho que as pessoas precisam dar mais atenção a essa temática porque por mais que a gente diga que o mundo está globalizado ou os valores mudaram as pessoas ainda se encontram ainda meio desinformado em relação a isso (B1).

Eu, considero sim importante. A questão étnico-racial já deve ser uma vertente a ser trabalhada na escola, não só, na educação de jovens e adultos, mas no ensino fundamental, no ensino médio (B2).

Todo o grupo de professores participantes da pesquisa consideram que é importante a inclusão da temática racial no currículo, ou seja, é consenso que a inclusão da EREER se constitui importante tema a fazer parte não só no currículo da EJA, mas de todas as outras modalidades da educação, uma vez que, na opinião dos entrevistados, por mais que haja avanço em relação a discussão sobre questão racial, na prática ainda há desinformação sobre esse tema, sobretudo em relação ao histórico do povo africano.

Na opinião dos/as professores/as, dentre os motivos que devem ser considerados para a inclusão da EREER no currículo encontra-se a necessidade de conhecimento sobre o histórico dos massacres do povo negro no Brasil, conforme descreve Baobá 4 em sua fala:

Com certeza. porque quando a gente vai estudar a história do Brasil a gente vê o massacre. O que houve na nossa história. Infelizmente a nossa história foi construída, foi feito com muito sangue, muito sangue derramado. Então, eu acredito que hoje reflete muito, reflete essa questão, reflete na atualidade e a gente precisa de alguma maneira equilibrar. Então o que é fundamental também é que haja esse tema no nosso dia a dia nas escolas, nas faculdades para que haja um conhecimento, equilíbrio de fato (B4).

Além disso, o debate sobre a questão do respeito, incluindo não só as diferenças de cor, mas também a de gênero, ampliando ainda mais o debate sobre as

diferenças em geral, também se constitui em motivos para se incluir a EREER, conforme afirma Baobá 3:

Sim, porque é uma questão de respeito. E não a questão da EJAI, pois ela permeia toda a humanidade. Eu acho que não só a questão EJAI, mas toda assim, desde a educação infantil, até a pós ou qualquer graduação. Então, eu acho que essa discussão em relação ao respeito. Respeito ao ser humano. Respeitar as diferenças, isso aí vai incluir cor gênero, o respeito às diferenças (B3).

A necessidade e importância do trabalho com a temática étnico-racial é também uma forma de difundir o tema entre os estudantes e professores, pois na visão dos professores os estudantes não conhecem o assunto e que entre os professores aqueles que não possuem envolvimento com a causa acaba também não conhecendo o assunto, conforme fala de Baobá 5: *Eles não são, realmente, conhecedores do assunto. Até a gente, o professor, mesmo quando não é envolvido acaba não conhecendo o assunto.*

Nesse sentido, fica evidente que os professores acreditam que o engajamento dos sujeitos passa pelo conhecimento, que sem isso fica difícil o avanço da EREER. Entendo com isso que, conhecer as realidades históricas do povo negro pode contribuir no fomento e desenvolvimento de ações voltadas à temática em questão no cotidiano da escola.

Contudo, no imaginário dos professores, a perspectiva de inserção da temática étnico-racial no currículo, ainda se reporta de forma predominante a questão da escravidão sob a justificativa de que é preciso demonstrar [...] *o que foi feito com a população negra ou descendentes*

O que na visão de Baobá 6: [...] *é uma coisa que não tem como a gente tentar conceber, assim em dias atuais, porque eles foram tirados dos seus países de origem foram escravizados, às vezes, até mortos, assassinados, sem nenhum vínculo durante muito tempo.*

4.4.4 EREER nos planos de aula das professoras da EJA – desafios e possibilidades

Durante as entrevistas, os/as professores/as foram indagados/as sobre a inclusão da temática étnico-racial em seus planos de aula, cuja intenção era saber se havia a existência de trabalho sobre esse tema e as temáticas que vinham sendo

desenvolvidas. Em caso de respostas positivas, questionou-se de que forma essas abordagens vinham sendo realizadas no cotidiano das aulas.

Nesse sentido, os resultados demonstraram que de um modo geral há um comprometimento com a causa. Apenas um professor respondeu que não tem incluído o tema da EREER em suas aulas, porém não relatou os motivos. Os demais, mesmo relatando os limites causados pela falta de formação sobre a temática, afirmaram que vinham realizando abordagem sobre a questão racial durante suas aulas. A maior parte ressaltou que as abordagens são realizadas na perspectiva interdisciplinar e transversal dentro do conteúdo em que a depender dos componentes curriculares os assuntos podem variar, mas percebeu-se nas narrativas algo muito genérico conforme pode-se observar nos relatos a seguir:

Sim, procuro colocar de forma interdisciplinar cada assunto que a gente aborda, a gente procura sempre está colocando em evidência essa questão (B1).

Sim, mas eu coloco na questão mais geral mesmo. Como eu falei há algum tempo, é a questão do respeito como um todo (B3).

[...] em debates em sala de aula eu gosto, nos seminários também eu gosto (B4)

No tocante ao aprofundamento dos temas, percebe-se que a ausência de formação para os professores como já relatado anteriormente, tem comprometido uma abordagem mais consistente em relação a temática, em que os limites visíveis nas narrativas. Sendo o trabalho realizado muito a partir da visão que o professor tem acerca do que tem alcançado em suas leituras sobre o tema conforme relatou Baobá 5 que disse: *Trago nas discussões, nos relatos de experiência, trago. No que eu consigo trazer na leitura que eu faço trago, mas, assim, eu nunca aprofundo, não. Trago, mas eu entro em discussão falando as experiências, mas não aprofundo, não.*

Quanto aos temas trabalhados durante as aulas, a partir da fala dos professores conclui-se que esses, na maioria das vezes, estão relacionadas à reflexão sobre acontecimentos cotidianos em que há uma preocupação em evidenciar situações ligadas a condição humana, os sentimentos, a ideia de diferenças e de valorização social, bem como a questão do respeito em si.

Para o grupo esse tipo de abordagem é uma de forma a conduzir o coletivo a refletir sobre os valores, crenças, cultura que orientam as condutas humanas, o que

na opinião de alguns professores, devem ser baseadas no respeito e no acolhimento das diferenças de forma positiva conforme demonstra as falas a seguir:

[...] eu coloco na questão mais geral mesmo. Como eu falei há algum tempo atrás, é a questão do respeito como um todo. [...] temos que trabalhar em relação ao respeito, que ninguém é igual a ninguém. A cor da pele, o cabelo e o gênero (B3).

[...] a gente vai trabalhando essa questão da autoestima e essa questão da identidade. E, mostrando para eles que apesar dessa realidade ser muito dura, mas, a gente como professor tenta passar pra eles que é possível, através do estudo, eles conseguem os objetivos deles (B1).

4.4.5 EREER – que temáticas que devem ser mais trabalhadas?

Indagado sobre quais perspectivas a EREER deve ser abordada, o grupo de entrevistados/as concordaram que essa deve incluir abordagens que permitam:

[...] resgatar bem a história. A história do Brasil. poderia ter um trabalho mais marcante em sala de aula. Eu vejo que, de uma de uma forma geral não é muito trabalhado. Quando a gente fala, assim, realmente da história do Brasil é muito pincelado [...] todas as disciplinas de humanas deveriam trabalhar muito bem essa temática e não só uma data específica, deveria estar no nosso cronograma de janeiro a janeiro (B4).

Nessa direção Baobá 6, ressaltou que:

[...] educação formal deve tocar realmente no assunto de como foi a escravidão, não só no Brasil, mas como foi a escravidão no resto do mundo. O que foi que fizeram. A gente ver muitas coisas bonitas, muitas coisas sendo falada, mas, realmente o sofrimento que foi, ninguém entra em ação mesmo, é essa parte mesmo que eu queria deixar registrado aqui, que eu acho que é importante que seja falado. [...].

Já Baobá 2, demonstrou uma visão para além da escravidão em que se propõe a fazer um trabalho educacional que dialogue com a EREER em sua prática pedagógica de acordo com o trecho de sua entrevista que se segue:

[...] eu comecei a escrever um projeto para trabalhar Geometria na escola, adorei. Estou gostando de ver, estou quase terminando o Projeto, que eu quero trabalhar a Geometria desse ponto de vista da questão afro para ver como é que eles usavam a Geometria nas vestimentas, nos utensílios que estava muito marcante essas formas geométricas no dia a dia dessa comunidade africana.

Para os professores, é fundamental discutir a questão racial e suas falas foram demonstrações de que esses empenham esforços para conseguir superar os limites que existem por conta da falta de formação sobre o assunto e reconhecem que o

trabalho realizado ainda carece de aprofundamento, mas seguem acreditando que essa é: [...] *uma questão que necessita muito hoje em dia a gente está falando sobre isso, que as pessoas acabam no esquecimento. E a gente precisa estar sempre abrindo o olho dessas pessoas, principalmente, dos alunos (B1).*

4.4.6 EREER – possibilidades de um olhar para o empoderamento feminino

Durante a entrevista os professores também foram questionados sobre um trabalho com as relações étnico-raciais que possibilite o desenvolvimento dos estágios de autoaceitação, autovalorização e autoconhecimento das estudantes negras a partir de um trabalho pedagógico com viés afro e afro-brasileiro com intersecção de gênero, bem como os temas seriam necessários para alcançar esse objetivo. Ressalta-se que entendimento do conceito de gênero aqui está relacionado com a questão da mulher negra.

Nessa questão, todos os entrevistados responderam que acreditam nessa possibilidade, mas que, na visão deles o trabalho pedagógico a ser desenvolvido deve possibilitar o rompimento com os estereótipos escravocrata que ainda persiste nos currículos por conta que:

Tem a questão da história do nosso país a não valorização dessa raça, desse povo que contribuiu tanto para história de todo o país, para a construção do nosso país. E a história da mulher de uma forma geral, que a mulher sempre foi muito desvalorizada pela sociedade, então tem toda essa conquista que se busca. Quantas pessoas não deram até sua vida para conquistarmos os direitos que existem hoje (B3).

O entrevistado reforçou ainda que, em relação ao gênero, aqui entendida como a história da mulher negra durante as práticas pedagógicas:

[...] é sempre bom contar e ir buscando essa discussão, tentando aprofundar essa valorização da mulher, da mulher negra e da mulher em geral. Eu acho que partiria da história, leis, história também de conquistas, de lutas eu acho que seria o caminho (B3).

Na perspectiva de:

Tentar construir, digamos assim, uma temática que conte tudo o que aconteceu mesmo no começo, como era antes que muitos negros eram reis no seu país de origem e vem para cá para ser escravo. Então, tem que ser tudo contado. Porque muito do que a gente sabe da escravidão é basicamente o zumbi que se fala e da princesa Isabel que aboliu a escravatura. Tirando esses dois temas pouco se aprofunda ou pouco se

trabalha em escola. Eu, particularmente, é o que eu vejo. Eu não vejo fora esses dois temas, eu vejo bem pouco dizer (B6).

Aliado aos aspectos teóricos houve também a perspectiva de algo mais práticos, entre os quais encontra-se a questão da identidade étnico-racial e emocionais no tocante a motivação a prosseguir os estudos como possibilidade de desenvolver a confiança como preparação para o processo de autoafirmação da mulher negra, de acordo com os relatos que se segue:

[...] essa questão da autoestima e essa questão da identidade. E, mostrando para eles que apesar dessa realidade ser muito dura, mas, a gente como professor tenta passar pra eles que é possível, através do estudo, eles conseguem seus objetivos deles (B1).

A gente pode desenvolver um trabalho para que essas alunas desenvolvam esse empoderamento, às vezes, elas só precisam de uma orientação para poder se ver naquela condição. A partir do momento que ela se vê naquela condição, ela se aceita naquela condição, ela se reafirma e ela vai poder lutar pelo direito dela. Um tipo de trabalho assim de conscientização (B2).

Para além da perspectiva histórica e de autoestima os resultados da pesquisa demonstraram que o grupo de professores também se preocupam em evidenciar para as estudantes a questão das desigualdades de raça e de gênero que ocorre na sociedade brasileira a qual decorre do modelo cultural que se estruturou no país e que tem consequência danosas no desenvolvimento sociocultural e econômico das mulheres negras conforme ressaltado na fala de Baobá 4 e 5:

Essa questão da desigualdade, e essa questão do preconceito em si (B4).

A inserção, como é que as mulheres estão inseridas no trabalho. A valorização dessas pessoas no trabalho. Como é que elas se sentem em relação a cor. Eu já faço muito essa pergunta também: como você se vê. Qual é a cor que você se classifica (B5).

Entendendo que a temática étnico-racial e a questão de gênero não se resumem apenas em introduzir um novo conteúdo nos currículos, mas trata-se de problematizar a estrutura social a partir do questionamento das práticas cotidianas de preconceito, de discriminação, a partir da interrogação das crenças arraigadas no mundo, os valores comportamentos, estéticas e verdades consensuadas na sociedade.

4.4.7 EREER no combate à violência contra a mulher negra

Para o questionamento sobre a importância da EREER no combate à violência contra a mulher se considerou o que Carneiro (2003) chamou de:

[...] forma específica de violência que constrange o direito à imagem ou a uma representação positiva, limita as possibilidades de encontro no mercado afetivo, inibe ou compromete o pleno exercício da sexualidade pelo peso dos estigmas seculares, cerceia o acesso ao trabalho, arrefece as aspirações e rebaixa a autoestima (Carneiro, 2003, p. 122)

Em que segundo a autora esse tipo de violência é invisível, mas que:

[...] contrai saldos negativos para a subjetividade das mulheres negras, resvalando na afetividade e sexualidade destas. Tal dimensão da violência racial e as particularidades que ela assume em relação às mulheres dos grupos raciais não-hegemônicos vem despertando análises cuidadosas e recriação de práticas que se mostram capazes de construir outros referenciais.

Nesse sentido, as indagações que se fez aos/às entrevistados/as foi na perspectiva de entender como encontra-se o pensamento reflexivo dessas pessoas sobre as realidades que envolvem as mulheres negras e se esses acreditavam na perspectiva da prática pedagógica sobre o viés racial e de gênero como instrumento no combate à violência contra a mulher.

No tocante às respostas dos/as entrevistados/as, essas indicaram que eles reconhecem a importância do trabalho com tema da mulher negra e compreendem as problemáticas sobre a realidade desse seguimento populacional, ao tempo em que acreditam na importância da educação escolar a partir do trabalho sobre as questões que envolvem situações de injustiças e opressão sobre a mulher. Em que ficou evidenciado que o entendimento sobre o trabalho pedagógico com abordagem sobre a mulher deve gerar mudanças na consciência das pessoas.

Tem que ter. É a base. Eu acho que tem sim que ser trabalhado em sala de aula e é um trabalho belíssimo tem que falar, tem que existir (B4).

E que,

[...] esse tipo de trabalho na escola ajuda a alertar, a conscientizar, a fazer acontecer realmente o direito, principalmente, o direito de todos, como todo direito de todos, principalmente, nessa essas relações étnico-raciais a questão da mulher negra, essa sociedade que a gente vive que é uma sociedade extremamente machista (B2).

Na opinião de Baobá 6, o trabalho na linha de combate a violência contra a mulher deve ser realizado de forma mais ampla uma vez que essa realidade envolve, [...] *não só da mulher negra. Mas contra todas as mulheres, porque os dados estatísticos são bem cruéis mesmo com os negros e os moradores de periferias, são os que morrem, são os que são agredidos* (B6).

Para os entrevistados o trabalho deve ressaltar a questão do respeito e da valorização da mulher, aliada à conscientização delas em sua capacidade de assumir diversos papéis e os direitos que a ela tem sido negado ou minimizado na sociedade de forma a favorecer a essas mulheres a capacidade de se reconhecer em sua importância e fortalecê-la em sua luta por igualdade, o que significa romper com padrões e comportamentos sociais que corroboram com a exclusão feminina. Conforme demonstra a fala de Baobá 5:

Quando elas conhecem, quando elas sabem seus direitos, quando elas se empoderam mesmo do que é delas, da força que elas têm, acho que isso deixa elas mais fortes.

Acerca dos possíveis temas que devem ser trabalhados está: [...] *a valorização da mulher negra, [...] a questão do respeito como todo [...] essa questão das diferenças [...]* (B3).

Do ponto de vista do ensino as práticas pedagógicas poderiam ser realizadas, [...] *desenvolvendo oficinas de aprendizado na escola como nas voltadas para essa questão do racismo* (B2).

E que,

Trabalhando esses conceitos na escola a gente permite com que as estudantes comecem a perceber o papel dela no contexto social, o poder dela na sociedade. Ela começa a perceber que ela é negra e tem todo direito como qualquer outra mulher, não é uma classe à parte, é como qualquer outra mulher. Então, ela com atividades assim na escola, a gente percebe que ela começa a questionar, começa a perceber que tem esse direito, começa mudar, até a forma de visualizar o problema e se está diante de um problema ela começa a se fazer respeitar (B2).

E seguiu afirmando que:

[...] esse tipo de trabalho na escola ajuda a alertar, a conscientizar, a fazer acontecer realmente o direito, principalmente, o direito de todos, como todo direito de todos, principalmente, nessas relações étnico-raciais, a questão da mulher negra, essa sociedade que a gente vive que é uma sociedade extremamente machista (B2).

Trabalho que na opinião de Baobá 5 trará um ganho significativo para as mulheres uma vez que: *“Quando elas conhecem, quando elas sabem seus direitos, quando elas se empoderam mesmo do que é delas, da força que elas têm, acho que isso deixa elas mais fortes”* (B5).

No entanto, para os entrevistados a problemática da violência atravessa vários seguimentos populacionais, dentre as quais encontra-se também as mulheres e que nesse sentido, a prática educativa libertadora deve primar por alcançar não somente as mulheres negras, embora reconheçam que os dados estatísticos evidenciam que os negros são em número maior em relação as mortes violentas e as agressões; o que justifica ações permita que os indivíduos se reconheçam como serem historicamente excluídos para que possam perceber a importância da luta por uma vida digna.

A crença dos entrevistados é que:

[...] um tipo de trabalho assim de conscientização, às vezes, a gente abre a percepção do estudante, ele diz olha eu não tinha percebido que eu sou assim e que partir do momento que eu me aceitar, as coisas, vão começar a ser mais fácil comigo em relação aos outros [...] (B2).

A narrativa dos entrevistados demonstra que há uma consciência por parte dos professores sobre a importância de desenvolver um trabalho pedagógico na escola que envolva a temática da mulher negra. Para eles, esse tipo de trabalho pode se constituir como alternativa para o processo conscientização das mulheres sobre seus direitos e conseqüentemente a consciência leve a transformação das realidades por que passam esse seguimento populacional.

Em relação a essa questão, Ribeiro (2016, 102) chama atenção sobre a necessidade evidenciar as questões relacionadas à mulher negra e afirma que:

[...] o silêncio em relação à realidade das mulheres negras não a coloca como sujeitos políticos. Ressalta ainda que a combinação de opressões coloca a mulher negra num lugar no qual somente a interseccionalidade permite uma verdadeira prática que não negue identidades em detrimentos de outras.

4.4.8 Educação das relações étnico-raciais e a prática pedagógica impulsionada pela Lei nº 10.639/2003 – entre avanços, barreiras e desafios

Pensando a EREER no âmbito da Lei 10.639/2003, a qual se constitui em um ícone no contexto da educação antirracista no Brasil, também foram inclusos questionamentos sobre o conhecimento acerca dessa lei e como essa pode se

constituir como uma realidade no contexto das instituições escolar na educação básica, cujo objetivo foi saber se há o cumprimento legal do preconizado nesse instrumento normativo em relação ao seu conteúdo na promoção da EREER na escola e sobre possíveis desafios, limites e barreiras no processo de inclusão da temática étnico-racial na EJA.

Os resultados demonstraram que do grupo de professores entrevistados, apenas dois acreditam não haver barreiras para o trabalho com EREER a partir da Lei 10.639/2003, de acordo com o trecho da fala de Baobá 3 e 4. Em que o fato da maioria dos estudantes da escola pública ser constituída por pessoas negras, para Baobá 4, essa realidade faz com que as barreiras inexistam no contexto escolar. De acordo o que consta no fragmento das entrevistas a seguir:

Eu acredito que não exista nenhuma barreira não (B3).

[...] eu acredito que não há barreiras, até porque o número de alunos negros nas escolas públicas é maior. Então assim, não acredito que existem barreiras, não (B4).

Para os demais professores entrevistados, são vários os limites e dentre os desafios encontram-se a falta de institucionalização de uma política pública de Estado, um currículo mínimo, diretrizes curriculares com temas a serem desenvolvidos e apoio da gestão.

Sobre o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, Baobá 1 acredita que:

Está faltando um pouco mais de política pública em relação a isso. é preciso que a essas leis, essas diretrizes, elas sejam ampliadas para que os direitos possam ser instalados. [...]é preciso que haja um avanço nesse movimento de luta pela implantação de novas políticas (B1).

Baobá 2, afirma que:

[...] se houve um avanço, houve mínimo, porque a política pública direcionada para essa temática você não ver isso na prática. Você ver muito nos discursos dos gestores quando assumem, mas na prática você não ver (B 2).

Ressalta ainda que existem:

Várias barreiras. Começa em relação ao apoio que a própria escola tem que dar. Nem todos os profissionais, trabalham para poder desenvolver um trabalho conjunto, colaborativo [...] existem sempre aqueles profissionais que não conseguem socializar, não conseguem fazer parte para desenvolver um trabalho visando essa temática, visando facilitar a aprendizagem. Não tem. Então, esse é um dos limites. Outro limite é o próprio sistema que não dá

essa formação para profissionais, o sistema não entra com essas políticas públicas [...] (B2).

Baobá 4, acredita que houve avanço no processo de implementação Lei 10629/2003 e que esse fato pode ser visto pelo: [...] *número de negros nas universidades, você vê que aumentou muito. Então assim, a gente querendo ou não a gente está corrigindo esse lado obscuro da história [...] (B4).*

Para Baobá 5, esse é uma temática que:

A gente escuta muito mais quando tem eventos para professores do que se faz, se escuta em sala de aula. [...] a gente ver em um Congresso para professores, aí fala-se muito, mais do que trazer realmente para a sala de aula, para o cotidiano.

Na prática o que ocorre é que: *Você ver muito nos discursos dos gestores quando assumem, mas na prática você não ver (B2).*

Problemática da ausência de diretriz local para o trabalho sobre a EREER é ressaltada por Baobá 5, que afirma que, além de ver o assunto apenas em evento as abordagens realizadas encontram-se distante da realidade da sala de aula da EJA uma vez que:

[...] a gente não consegue trabalhar o assunto em sala de aula com tantos detalhes da sala de aula, eu não consigo, porque, assim, eu não tenho formação que me preparou pra isso. Quando tem um evento na SEMED, quando tem uma Mostra Cultural, aí é que se fala nisso, pelo menos é quando eu vejo. Eu não vejo muito trazendo esse tema para escola, nem preparando os professores para isso. A gente tem que buscar (B5).

Para além da falta de institucionalização de políticas e diretrizes curriculares locais, a resistência e o preconceito por parte de alguns professores também se constitui em uma barreira para que haja avanço no trabalho com a EREER. Nesse sentido, o racismo institucional vai se constituindo como uma realidade de desinteresse e que dificulta a efetivação do trabalho com a temática étnico-raciais nas instituições escolares o que na opinião de Baobá 4 e 5 se deve ao fato de que:

Tem a questão ideologia política, formação do professor, a questão do interesse mesmo (B5).

Tem gente também que é resistente ao tema. Tem gente que é muito preconceituoso (B4).

4.4.9 EREER e a prática pedagógica na EJA – estratégias e configurações possíveis

Todavia, mesmo diante das dificuldades e desafios institucionais para a realização do trabalho pedagógico com a EREER, alguns professores seguem esperançosos e acreditam que o trabalho não pode parar e apontam que é necessário estabelecer algumas estratégias para prosseguir com o trabalho.

Como uma das estratégias encontra-se incluir lideranças do movimento negro, para que esses se façam presente a partir de uma agenda de trabalho para intensificar ainda mais a luta por novas políticas e uma educação antirracistas conforme demonstra trecho da fala de Baobá 1 o qual afirma que apesar dos desafios:

[...] a gente vai construindo, plantando essa semente na cabeça dos nossos alunos. A gente vai tentando quebrar essas resistências, o caminho é esse. [...] as discriminações da sociedade brasileira são grandes contra os negros, não só com os negros, mas com os índios, eu acho como um todo. Então assim, é preciso que haja um avanço nesse movimento de luta pela implantação de novas políticas. É preciso mais lideranças negras para que movimento se torne um pouco maior e mais contínuo.

Outra saída encontrada pelo grupo de professores que se sensibilizam para o trabalho com as relações étnico-raciais é o trabalho colaborativo em que os profissionais buscam unir forças para superar o racismo institucional e conduzir práticas que viabilizem um processo de conscientização dos estudantes, mas outros preferem o isolamento no sentido de evitar se comprometer com a causa daí não realizar nenhum trabalho com a temática em sua prática pedagógica dentro da escola é o que demonstra a fala de Baobá 2.

Tem, geralmente, o grupo que está socializando os trabalhos fazem isso constantemente, todas as aulas, está sempre tocando [...], mas é como eu disse, com aquele grupo de professores que está trabalhando junto, colaborativamente. O grupo que não está trabalhando colaborativamente a gente não percebe. Quando você se dirige a esse grupo de professores que procuram fazer as coisas, isoladamente, aí você, muitas das vezes, não é bem-visto, não é bem recebido. Mas é com o grupo que está trabalhando junto, aí está sempre constante (B2).

Quando questionados/as sobre como tornar a Lei nº 10.639/2003 uma realidade no sentido de promover um trabalho sobre a EREER, as respostas variaram em que se defendeu estratégias como:

[...] voltar nas escolas alguma disciplina voltada para esse segmento. Também junto com escola e outros seguimentos, promoverem projetos voltados, não só para os negros, mas os indígenas como um todo. [...] ter mais projetos voltados ao empreendedorismo para a gente trabalhar também

essas questões da natureza racial da desigualdade que a gente sabe que é bastante esquecida nas escolas. Disciplina de estudos étnico-raciais, que no caso deveria ter que costumava trabalhar a história (B1).

Resgatar bem a história,

[...] ter um trabalho mais marcante em sala de aula [...] deveria existir um trabalho mais concreto, deveria existir um. Deve ter, eu acho, que até uma proposta do MEC. Mesmo assim, na minha visão a gente deveria trabalhar mais essa questão da arte, essa questão da história do Brasil (B4).

Trazer temas assim para debates, para fazer uma aula diferente. Uma aula que eles comecem a pensar essa análise crítica mesmo (B5).

[...] estar no currículo teria que ser um problema um projeto de estado e de prefeitura [...] as diretrizes [...] como se deve trabalhar as questões étnico-raciais de ideologia de gênero neste período [...] (B6).

Nesse sentido, na percepção dos professores o trabalho com a EREER seria possibilitar:

O aluno participar de eventos aqui na escola, promovido pela escola ou promovido por outras instituições. O aluno participar e ele mostrar que ele é capaz de realizar alguma coisa, como trabalho, aí sim a gente percebe como ele se vê produtivo, ele se vê pertencente àquele grupo, como ele se vê como uma pessoa, como um ser humano, onde vive, que faz parte de uma etnia, mas que é valorizado (B2).

No sentido de compreender as condições para o desenvolvimento do trabalho com EREER foi questionado sobre o apoio da gestão local para a realização das práticas pedagógicas antirracistas na escola, de um modo geral os professores responderam que a escola se constitui em um espaço aberto para o trabalho com variadas abordagens conforme se observa na fala de Baobá 1: *A escola, graças a Deus, ela permite com que nós professores possamos trabalhar de forma integral todas as abordagens.*

Contudo, sobre o trabalho com a EREER, a escola apoia a realização de ações na escola, no entanto, as iniciativas do trabalho têm sido dos professores, conforme afirma Baobá 2:

[...] as ações a direção e coordenação apoiam, mas as iniciativas são dos professores, desses professores que estão imbuídos em fazer um trabalho visando a diversidade, visando a relação racial e tal. Mas é iniciativa dos professores, aí elas apoiam até na medida do possível, mas a iniciativa não parte delas[...] A iniciativa é desses professores que faz esse trabalho colaborativo. Aí elas apoiam e vamos fazer no dia, elas dizem vamos. Elas apoiam, mas não tem a iniciativa da direção da escola para fazer esse trabalho, não existe isso. Tem, geralmente, o grupo que está socializando os trabalhos fazem isso constantemente [...].

Visando a configuração de um projeto de intervenção sobre Práticas Pedagógicas Antirracistas coerente com a singularidade da EJA, o qual pudesse atender as especificidades do grupo no tocante as necessidade e urgências em relação a temática étnico-racial, incluiu-se no roteiro perguntas sobre sugestões de estratégias de ensino que pudesse contribuir para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Tais perguntas deveriam ser respondidas a partir do que os participantes acreditam que é necessário e possível no desenvolvimento de uma proposta coerente no combate ao racismo e que acreditam ser possível realizar para o empoderamento da mulher negra na sala de aula da EJA o que inclui: temas, tipos de abordagens e metodologias e quando as abordagens deveriam ser realizadas e os possíveis impactos. As perguntas foram feitas aos professores e estudantes.

Para os professores entrevistados, as temáticas sobre as questões raciais devem ser aprofundadas em relação as questões históricas e estruturais da sociedade brasileira permitindo que haja um maior envolvimento dos estudantes bem como uma ampliação de sua percepção sobre as raízes históricas que estruturam os processos discriminatórios e racistas que se reverberam em vários aspectos da vida cotidiana no seio social e cultural em diversos contextos.

[...] questão da origem, do que você se vê lá dos seus ancestrais. história, música, cultura e as mulheres que se destacaram no mundo. As mulheres negras que se destacaram no mundo, na política, no mundo do trabalho que se projetaram [...] (B5).

Em termos de ações foram elencadas as seguintes propostas:

[...] realizar projeto em sala de aula voltado para esse tema (B1).

[...] textos, discursões, palestrantes (B3).

[...] ser feito trabalhos [...] na área artística, trabalhos teatrais que vai mexer com a mobilidade, corpo, expressões, a fala, o texto. [...] pode ser feito trabalhos de escultura [...] essa questão dele se expressar por palavras aquilo que ele se aceita ou não se aceita (B2).

Colocar no papel oficinas de aprendizagens que os professores venham a bolar, levar até a direção, que é para direção poder tomar pé também (B2).

[...] oficina para trabalhar o racismo, para trabalhar o emprego da mulher preta, a possibilidade de emprego, a dificuldade que ela tem em conseguir um emprego, se ela tem subemprego [...] (B2).

[...] alguém que tenha conhecimento aprofundado nisso, [...] para falar sobre isso para deixar a gente com autonomia para falar sobre isso (B5).

Percebe-se que dentre os tipos de atividades propostas pelos professores para serem realizadas com a temática étnico-racial no contexto da EJA, são apontadas àquelas que permitem os estudantes se reconhecerem como sujeitos ativos e que possibilitem enxergar sua ancestralidade nos traços da cultura afro e afro-brasileira e que fortaleça sua autoestima como ingrediente primordial para sua reabilitação e fortalecimento para resistirem para a luta constante contra o racismo.

Sobre os impactos desse tipo de prática pedagógica Baobá 2, afirmou que: [...] *quando se começa a fazer um trabalho como esse aí há um tipo de libertação, aí eles começam a se identificar e a se abrir para novos horizontes.*

E continuou dizendo que,

É num trabalho como esse que, às vezes, você descobre valores na escola, que você descobre que uma pessoa, que um dos alunos, é um excelente compositor (B2).

Sobre a forma como devem ser realizadas tais práticas na construção dos saberes acerca da questão racial Baobá 2 acredita que,

[...] é teatro, é escultura, a música, também dança, são estratégias, recursos que podem ser utilizados para poder trabalhar em sistema de chamar atenção (B2).

E com base em experiências vivenciadas com práticas pedagógicas antirracistas vivenciadas em momentos passados, Baobá 2 afirma que tipos de trabalhos com esse viés quando:

[...] realizados na escola chamavam atenção das alunas e deu resultados nas alunas para esse empoderamento [...]. As alunas, até, hoje. E eu sigo algumas no Instagram e elas estão, lá, se mostrando, se aceitaram, se viram como mulheres pretas, se aceitaram e transformaram a vida delas, e antes elas não se viam assim (B2).

4.5 EREER na perspectiva das estudantes

Em relação à inserção da EREER na EJA na perspectiva das estudantes, as indagações tiveram como objetivo identificar os tipos de abordagem realizada na sala de aula a partir da temática racial, bem como existência de resistência, oposição ou atitudes de apoio à temática étnico-racial no âmbito da EJA por parte das estudantes.

Ao serem questionadas sobre a importância da temática racial no currículo da EJA, as estudantes responderam positivamente que consideravam importante e que

por acreditarem nesse tipo de trabalho como algo relevante para a formação dos estudantes, portanto a abordagem sobre o tema racial foi considerada necessária, tendo em vista a problemática do racismo presente na sociedade e que na opinião das entrevistadas as desigualdades sociais e o racismo precisam ser questionados conforme afirmou Gérbera 2:

Muito importante para as pessoas entenderem que os negros fazem parte da sociedade como os brancos e são iguais, não tem pra que essa diferença. [...] ajuda a fortalecer as pessoas para enfrentar o racismo, porque eu já tenho presenciado muita coisa sobre a discriminação da mulher negra. (G2)

Um aspecto importante ressaltado pelas estudantes, foi que a abordagem da EREER nas aulas não só deve ser para conhecer a história, mas também uma possibilidade de valorização dos indivíduos negros, sobretudo o da mulher negra. Além disso, na visão das entrevistadas as pessoas ainda têm muito a aprender sobre a questão racial. Nesse sentido, abordar tema ligados ao racismo é para além de entender questões históricas, deve também incluir um olhar positivo sobre o ser negro e de possibilitar que esses se vejam representado nos contextos das aulas como pessoa que tem valor, conforme demonstrado nos fragmentos das entrevistas:

Sim, eu considero, isso é muito importante mesmo. Eu até, em alguma coisa, eu já coloco em prática que é pra o professor me explicar melhor para eu chegar entender, até onde existe esse debate sobre a pessoa negra. Eu quero mais e aprender mais. Eu amo quando tem essa aula! Eu gosto, porque, lá, é onde eu debato o meu valor, o valor da mulher, valor do ser humano, o valor do homem. Então, lá, a gente vê a diferença que a gente tem. Então, a aula de história para mim, é uma aula que me ajuda muito ver essa parte. [...] Eu percebo isso, e até nessa aula que a gente tem, eu gosto muito de conversar através do assunto que a nossa professora fala isso. [...] Então, quando ela está dando a nossa aula, eu vejo, ali, eu vejo a mudança sobre isso. Antes não, pois nem tinha cabeça para pensar sobre isso. Hoje, é que eu estou aprendendo a ver essa diferença em cada aula que eu estou tendo. Sim. Eu acredito nisso sim. Eu acredito e dou muita força. É onde a gente se sente, no modo de falar, no topo. Que agora a gente tem professor, graças a Deus, e onde demonstra que o racismo ali tem que ser quebrado e a mulher negra se sente mais forte (G5).

Na percepção das estudantes o racismo é um problema educacional e por isso deve ser debatido na perspectiva de provocar um aprendizado e conseqüentemente uma mudança atitudinal em relação as práticas racistas que ocorrem no dia a dia, conforme relatos a seguir a importância desta temática se dar pelo fato de que:

[...] os alunos têm muito que aprender sobre isso pra que não possa falar de forma preconceituosa com ninguém (G11).

Nesse sentido, através do trabalho com a EREER se vai aprendendo como lidar com o racismo (G15).

Percebe-se através das narrativas das entrevistadas que, para além da importância do tema, elas sabem da urgência de intervenções diante de atitudes relacionadas ao racismo no contexto educacional e nessa perspectiva a escola exerce um papel importante para que as intervenções sejam realizadas em todo o processo educativo em Gérbera 13 afirma que: *A escola é sim o caminho para tudo isso.*

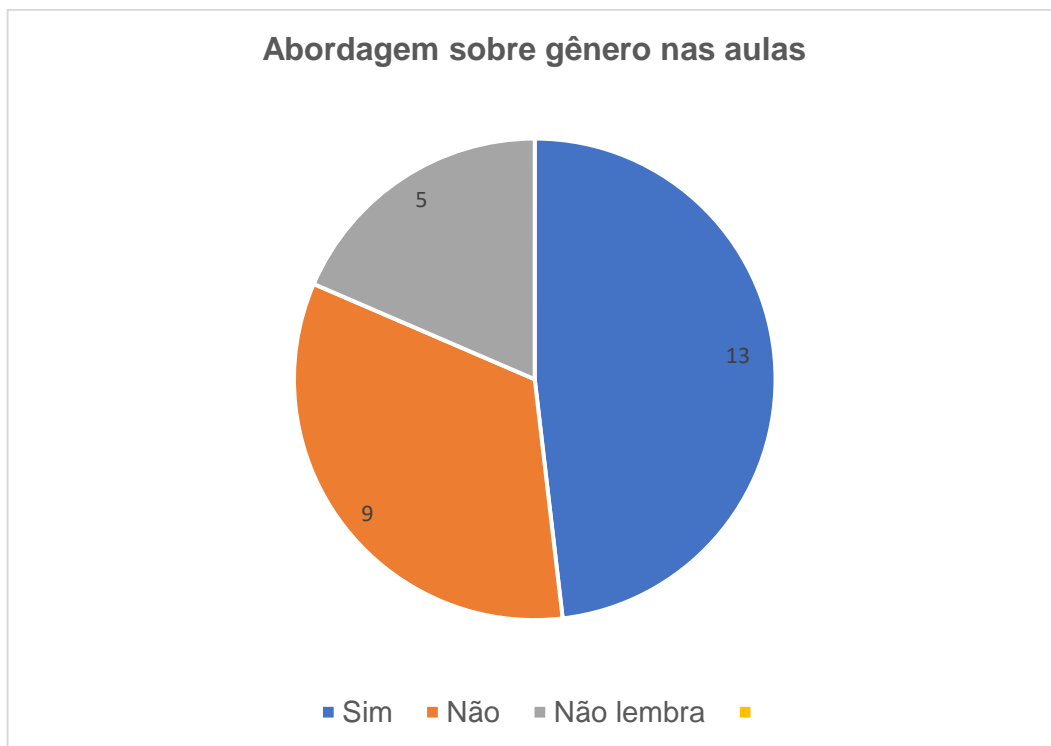
Nessa perspectiva Gérbera 23, ressalta ainda que a importância do trabalho pedagógico com o viés étnico-racial se torna *importante. Porque eu acho que elas, a mulher negra, se sente muito abaixo das outras só por conta de cor de pele e não é, eu acho que a gente tem que tratar todos iguais.*

Questões como baixo estima e as desigualdades de gênero, bem como a intersecção da cor são justificativas para que o tema da EREER a partir do viés de gênero ganharam motivações entre as estudantes entrevistadas, as quais relataram que esperam que temas como esses tenham maior repercussão na escola.

4.5.1 EREER e gênero na sala de aula da EJA

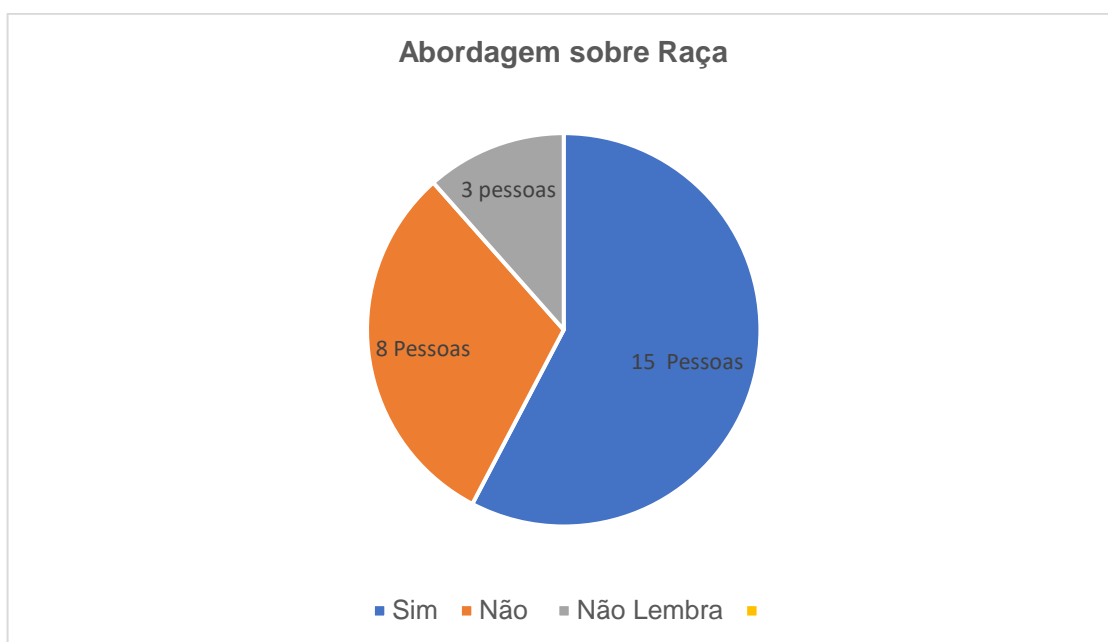
As emergências sociais relacionadas à diversidade cultural e de gênero tem conduzido a educação a inserir a reflexão sobre as temáticas de raça e gênero na escola. Em relação ao gênero na educação, Dasie e Saraiva (2016, p. 1) ressalta que pautar esse tipo de reflexão no contexto educacional se constitui em “uma estratégia de enfrentamento e desconstrução do sexismo, da homofobia, do machismo, das violentas desigualdades de gênero”. Além disso, essa é uma forma de ampliar a compreensão sobre as diferenças.

Indagadas sobre a inserção de abordagens de gênero durante as aulas, de acordo com o descrito no gráfico 4 percebe-se que quase metade das entrevistadas (13 pessoas) responderam que já tiveram durante as aulas esse tipo de discussão na sala de aula. Porém, a outra parte (14 pessoas) respondeu não ter visto esse tipo de tema durante as aulas ou não lembraram se em algum momento foi tiveram tema direcionada a reflexão sobre a questão do gênero. Das que responderam sim, apenas três descreveram o teor das temáticas refletidas as quais se relacionou as diferenças no mercado de trabalho e sobre o preconceito e discriminação.

Gráfico 4 – Abordagem sobre gênero durante as aulas

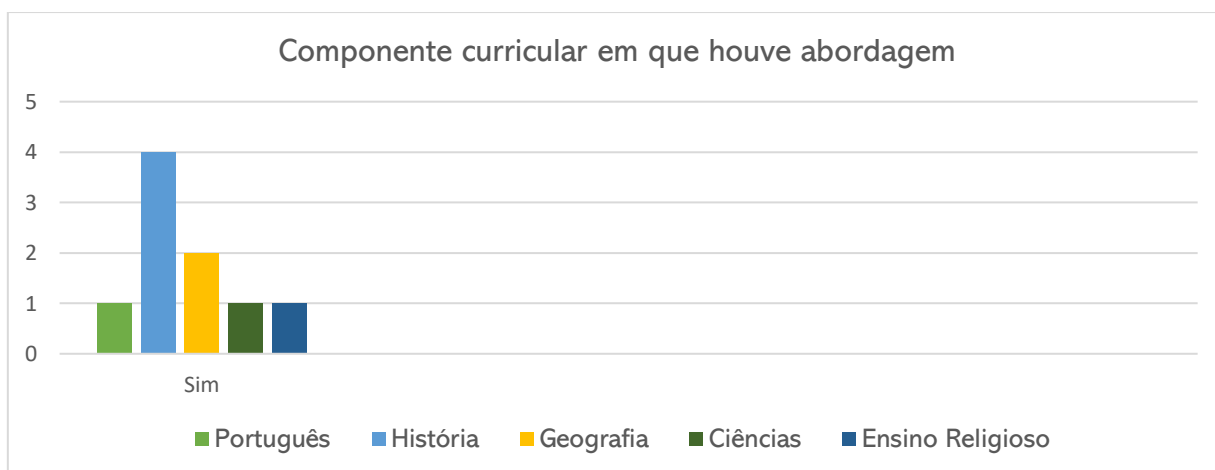
Fonte: Autora, 2024.

No tocante à abordagem sobre raça, de acordo com o descrito no gráfico 5 observa-se que a questão racial tem sido mais trabalhada que a de gênero, em que mais da metade do grupo que foi entrevistado (15 estudantes), respondeu que os professores tem abordado a temática racial durante as aulas, oito pessoas responderam que não há abordagem. Três disseram não lembrar se tiveram alguma aula em que esse tipo de tema tenha sido abordado. Para Gomes (2023, p. 5) dentre outras questões a “raça, gênero” [...] são constituintes da realidade social e pedagógica na qual toda e qualquer prática educativa é realizada” e que por se consistirem em um campo denso deve ocorrer de forma emancipatória e precisam se articular com a justiça social.

Gráfico 5 – Abordagens de raça durante as aulas

Fonte: Autora, 2024.

A despeito dos componentes curriculares em que são realizadas alguma abordagem sobre raça e gênero, as repostas explicitam que as abordagens sobre gênero e raça apareceram em vários componentes. Porém a predominância foi nas áreas das ciências humanas nos componentes curriculares de História e Geografia, isso significa que, em tese, embora outras áreas não desconsidere a temática o espaço reservado à temática racial parece que ainda pode ser pequeno ou inexistente de forma perceptível pelos estudantes.

Gráfico 6 – Componentes curriculares em que houve as abordagens de raça e gênero

Fonte: Autora, 2024.

Questionadas sobre a importância das abordagens sobre a EREER no combate ao racismo, as estudantes elencam algumas realidades que consideram importante desse ponto de vista, para elas:

[...] é importante explicar sobre o racismo. Tem que colocar pra frente a explicação sobre o racismo. Muitos alunos que tinham o preconceito, muitas vezes, porque o fulano tem, eu também vou ter, mas, daí após a explicação a gente entende e cada um faz suas escolhas, mas não vai mais pela cabeça dos outros. No caso, a gente já sabendo, não vai falar aquilo que não deve pois já sabe que não deve, já é diferente [...] (G1).

Ainda na percepção das entrevistadas o trabalho a partir da EREER é:

Muito importante para as pessoas entenderem que os negros fazem parte da sociedade como os brancos e são iguais, [e que] não tem pra que essa diferença. (G 2).

E seguiu afirmando que esse tipo de abordagem, *[...] ajuda a fortalecer as pessoas para enfrentar o racismo[...]* (G 2).

Sobre a necessidade de trabalho com a temática racial com a intersecção de gênero as justificativas são: *[...] Porque ali, elas vão se amar mais. Elas vão se olhar no espelho e vão dizer: “eu sou linda com todo orgulho, vou dar o meu melhor”. Eu acho que isso dava certo.* (G 4)

Nessa direção, Gérbera 2 complementa: *[...] porque eu já tenho presenciado muita coisa sobre a discriminação da mulher negra.* (G 2)

No dizer de Gérbera 5, o trabalho com a temática étnico-racial alinhado com a questão da mulher negra se constitui em espaço *[...] onde a gente se sente, no modo de falar, no topo.* (G 5).

Para as estudantes, o momento da sala de aula é oportuno para o trabalho com a EREER pois acreditam *[...] que agora a gente tem professor, graças a Deus, e onde demonstra que o racismo ali tem que ser quebrado e a mulher negra se sente mais forte.* (G5)

O relato de Gérbera 4 ressalta que a escola tem se constituído em um lugar em que se reverberam práticas racistas, e que em sua opinião *não podia ter racismo numa sala de aula. [uma vez que] a gente é ser um humano, somos todos iguais.*

Porém, as estudantes demonstraram em seus relatos que acreditam e têm esperança no trabalho pedagógico a partir do viés étnico-racial como uma ferramenta para superação do ao racismo em que afirmaram que: *Se a gente tiver esse debate com certeza a gente vai vencer essa batalha [...]* questão de racismo, *porque tá vindo muito* (G 19).

E, seguiu afirmando: *Eu acredito nisso sim. Eu acredito e dou muita força. E através de desse tipo de trabalho se vai aprendendo como lidar com o racismo, [portanto] eu acho muito interessante [...]* (G15).

Os relatos das estudantes entrevistadas sobre a EREER interseccionalidade como a gênero é importante para o processo de tomada de consciência das mulheres negras tornando-se uma necessidade:

Porque, às vezes, muitas mulheres não têm o conhecimento, porque já aconteceu comigo que assisti várias palestras, aqui, e mudar alguma coisa na minha mente. E, eu não aceitar certo tipo de coisa comigo e através da palestra ou uma peça de teatro. (G 6)

[...] Porque eu acho que elas, a mulher negra, se sente muito abaixo das outras só por conta de cor de pele e não é, eu acho que a gente tem que tratar todos iguais. (G 23)

[...] porque as pessoas passariam a ter mais conhecimento sobre essas coisas. (G 25)

Gérbera 26, afirmou ainda que o trabalho se faz uma necessidade para: *[...] passar para as pessoas, abrir mais a mente das pessoas que tem a mente fechada pra abrir mais a mentes dessas pessoas.*

Para as estudantes entrevistadas, a escola se constitui no espaço de reeducação étnico-racial na opinião delas os professores são importantes nesse processo de intervenção da EREER em que podem suprir as ausências, inclusive, da família em relação à conscientização étnico-racial conforme afirma Gérbera 9 em seu relato a seguir:

Sim, eu digo por mim. Por experiência própria, que às vezes a gente escuta, na aula, através dos professores, conselhos que em casa não escuta. Porque tem muitos pais que não ensina a educação do racismo aos filhos, coisas que na escola a gente escuta mais. Sobre o direito de todo mundo é igual, mas nem toda a casa familiar tem esse ensino (G9).

Nessa direção, Gérbera 13 acredita que: *A escola é sim o caminho para tudo isso (G13).*

Na opinião de Gerbera 11 e 21 a EREER é importante e deve realizado para que haja o combate ao racismo no espaço escolar conforme relatos a seguir:

Porque eu acredito que os alunos têm muito que aprender sobre isso pra que não possa falar de forma preconceituosa com ninguém (G11).

Porque é pra sociedade ver que, perante a Deus e a todos, somos todos iguais, independente, da cor (G21).

Segundo Gérbera 4 as manifestações do racismo no ambiente escolar se dão de maneira que:

[...] a gente chega aqui na sala de aula, a gente vê uma pessoa, aí tem gente que até que se afasta das pessoas porque aquela pessoa é preta e você não é. Tá á errado. Portanto, eu acho assim, o trabalho tem que ser feito para mostrar os alunos que a gente somos todos iguais. Somos todos ser humano. Eu acho que isso (G4).

Na visão das entrevistadas, os professores devem prestar mais atenção as falas preconceituosas na sala de aula para essas estudantes: *Alguns professores passam esse tema, mas outros precisam prestar mais atenção porque quem sofre o preconceito, quem sofre com isso não é de chegar muito e falar. Então, eles têm que prestar mais atenção (G27).*

E que o tema deve [...] *ser mais discutido essas questões, tanto em sala de aula, como em ambiente de trabalho, para as mulheres, para que os homens possam respeitar. Não só as mulheres negras, mas também as brancas, que, às vezes, sofre também, e muito (G23).*

Na percepção das estudantes cada professor, *durante a aula, tirava um tempinho para conversar mais um pouco sobre isso, explicar mais um pouco sobre aquele tema, sobre aquela realidade que a pessoa vive no dia a dia (G24).*

4.6 EREER e os temas que devem ser trabalhados durante as práticas pedagógicas antirracistas – perspectiva das estudantes

Sobre os temas a serem abordados as estudantes defenderam que:

A história, o que a gente vivencia no dia a dia, né? História da gente, se a gente conviveu com as pessoas negras, como foi como não foi. Acho que assim. Acho que a mulher no trabalho. Deveria mostrar mais que nós mulheres negras podemos tudo (G6).

Mais estudo falando sobre a cor negra. É muita aula explicando mais, explicando tendo aula sobre essas coisas do racismo (G17).

Na percepção de Gérbera 21 deve haver: *[...] mais explicação, levando mais a sério o tema, essas coisas. Debatendo mais o tema.*

Chamou atenção a questão da beleza como um tema a ser incluso na proposta de trabalho em que aparece apenas nos relatos de Gérbera 26 e 27 conforme demonstrado a seguir: as quais afirmam ser importante:

Reunir e falar sobre tudo. A mulher negra e conversar. Se formasse um dia de beleza, é uma atividade boa [...] (G26).

Um dia só pra elas. Eu acho que seria legal (G27).

Durante a entrevista, foi deixando um espaço para que as entrevistadas falassem algo que não havia sido perguntado, nesse momento as estudantes se preocuparam em passar uma mensagem positiva de autoestima para as mulheres como a mensagem proferida por Gérbera 7 que em sua fala pediu:

[...] que essas mulheres negras [...] não ligasse pra essas [...] pessoas racistas. Que elas fossem [...] elas mesmas, porque tem pessoas que quer botar a gente lá embaixo, mas a gente não pode ouvir essas pessoas, faz de conta que não houve e vai em frente continuar com a autoestima (G7)

Em relação a discriminação racial, Gérbera 9, demonstrou preocupação com o respeito a diversidade presente na sociedade e ressaltou que: *[...] queria que as pessoas tivessem mais consciência, entendesse que independente de cor a gente somos todos seres humanos, não importa a cor, nem religião, todos nós somos filhos de Deus. Isso é o que interessa.*

Sobre o respeito as diferenças étnico-raciais, Gérbera 7 acredita que cabe a escola o papel de:

Ensinar mais, falar com os alunos para respeitar, para aceitar mais as cores das pessoas. Que cada um tem o seu jeito de ser, e as cores também, isso que devia falar. Falar um pouco mais, falar mais sobre as oportunidades que eles têm, falar mais sobre o direito que eles têm (G7).

5 REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EJA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES MAIS ABRANGENTES

No sentido de promover a materialização de práticas pedagógicas antirracistas na perspectiva decolonial que possibilitasse o empoderamento da mulher negra na educação de jovens e adultos, a partir da prática pedagógica docente que se realiza no chão da escola, em que nos valem da metodologia de oficinas aplicadas ao ensino da EJA que foram realizadas numa perspectiva de aproximação da sala de aula aos saberes e fazeres que se fizeram potentes a partir da interação entre os sujeitos da comunidade escolar e as vozes de lideranças e pesquisadores negros/negras.

Na organização dessas práticas a investigação seguiu os preceitos da pesquisa ação em que Michel Thiollent (1985) recomenda uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa e que esta não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Assim, com as entrevistas com as estudantes de EJA e os professores, as consultas a literatura foi se delineando uma proposta de trabalho coletivo. Os gestores e membros da comunidade também foram inseridos nesse processo.

Atentamos, também, para como os materiais didáticos, os conteúdos e as atividades realizadas que articulados a partir dos pressupostos do diálogo, amorosidade e criticidade tratados na teoria pedagógica freiriana contribuíram para processo de empoderamento da mulher negra da EJA.

A organização dos dados se deu a partir das situações de ensino apresentadas nas práticas pedagógicas, ou seja, a partir das diferentes atividades desenvolvidas com os(as) estudantes, de forma sistemática. A seguir apresentaremos os resultados e as discussões as quais dividimos em três dimensões Planejamento, Ensino e Avaliação.

Porém, o aspecto destacado como fundamental para essa etapa da pesquisa foi a que considera a prática pedagógica como sendo [...] “práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo[...]” cuja *Pedagogia* se orienta a partir de:

[...] uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. (Franco, 2016, p. 537/538).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são “desenvolvidas como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática” (Franco, 2016, p. 538) construídas pelos sujeitos.

No tocante a prática pedagógica antirracista, aqui pretendida essa tem se constituído a partir do pensamento decolonial, perspectiva em se reconhece as práticas pedagógicas como:

infinitas possibilidades de construção de metodologias de luta pela existência, desde a transmissão de saberes e valores pela oralidade até as estratégias de enfrentamentos que são ensinadas e apreendidas na convivência diária e coletiva. (Mesquita; Almeida, 2022, 139)

Gomes (2021, p.443), enfatiza que descolonizar as práticas pedagógicas pode ir mais além que “Inserir o tratamento da questão racial como uma tarefa da educação escolar [...]”, para a autora, esse tipo de prática “significa, também, assumir que estamos em um país racista e que precisamos nos posicionar contra essa realidade”. No entendimento da autora, no tocante a educação brasileira, a perspectiva decolonial se faz necessário para “[...] entender o racismo ambíguo que aqui se desenvolve, e se afirma por meio da sua própria negação”. Perspectiva que possibilita que o racismo que impera na sociedade brasileira seja diluído nas questões sociais e econômicas. Provocando uma certa confusão acerca dessa questão do racismo em que se atribua que a discriminação contra o negro no Brasil ocorra pela questão “*social e não racial*”, realidade contestada pela autora, pois na perspectiva da decolonialidade o racismo funciona como um princípio organizador das relações de poder.

Para Mesquita e Almeida (2022, p. 149) o *sentido pedagógico* da decolonialidade:

[...] não se restringe a nenhuma técnica ou instrumental de transmissão do saber, nem às práticas formais de uma educação escolarizada, antes se estabelece intrínsecas relações às práticas de insurgência, de sobrevivência e manutenção da cultura, história e identidade de povos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, as proposições para a prática docente para a Educação das Relações Étnico-raciais – EREER foram pensados e organizados de modo que abram espaço para romper barreiras, mudar paradigmas, dando lugar a novas possibilidades

pedagógicas que possibilitem o além de transformar as diversidades e relações raciais em conteúdo escolar ou em temas transversais antes, deve ser trabalhado na perspectiva de despertar a sensibilidade de professores e estudantes para perceberem como as questões racismo se constitui e se manifesta no cotidiano social e na escola.

Antes da proposição das estratégias que seriam adotadas foi importante realizar um processo de escuta para saber se todos ali concordavam com a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que pudesse combater o racismo. As entrevistas com os professores e estudantes em que se questionou sobre experiências já realizadas com a temáticas étnico-racial no contexto da escola, bem como levantamento sobre possíveis propostas que esses acreditavam ser importante para o trabalho com as EREER na perspectiva de empoderamento da mulher negra. Nesse sentido, um aspecto importante, foi a observação do que era manifestado na fala das estudantes que foram entrevistadas cujos resultados desse levantamento foi descrito na seção anterior deste trabalho. A intenção foi conhecê-las e para que se planejasse algo que desse conta de suas necessidades no processo de empoderamento.

Durante as entrevistas sugeriram ideias de temas e atividades que consideravam que deviam ser proporcionadas e as sugestões que foram coletadas foram confrontados com os referencias teóricos utilizados para este estudo que serviram de base para se montar as estratégias de ensino e o resultado foi a organização do Projeto de Projetos de Práticas Antirracistas concretizado através do desenvolvimento de cinco oficinas e que em decorrência dos resultados do desenvolvimento das oficinas foi sugerida uma aula de campo para visita ao Quilombo dos Palmares, um concurso de fotografias com tema sobre o espaço do Quilombo e uma exposição denominada de “Noite da Beleza Negra”, momento em que os estudantes puderam expor as atividades produzidas durante as oficinas e a aula de campo, concretizada através de desfile, da arte e dança.

A experiência que se pretendeu vivenciar esteve relacionada prática educativa mais abrangente as quais deveriam possibilitar um processo de mudança de comportamento. Para isso foram propostas as ações visando problematizar práticas cotidianas de preconceito e de discriminação arraigada na sociedade e que se reverberam na vida dos sujeitos. A centralidade dos questionamentos girou em torno dos valores, comportamentos, estéticas e beleza tidos como padrões consensuados

e praticados no dia a dia da sociedade brasileira, buscando permitir os sujeitos refletirem as raízes estruturais das crenças racistas arraigadas sobre o mundo e a sociedade como um todo.

Nessa direção se considerou o que Gomes (2021, p. 444), adverte que sobre o racismo, e a educação escolar na linha a decolonialidade que deve contribuir para o entendimento do

[...] mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, a diferença entre manifestações de preconceito e de práticas discriminatórias[...] (e) não só como temas das nossas aulas [...], mas como práticas sociais que se expressam na sociedade, na escola, na universidade, no currículo, no material didático e nas relações estabelecidas entre os sujeitos da educação.

Contudo, por ser uma questão que, segundo Gomes (2021, p.445) “mexe com as nossas subjetividades, valores, histórias de vida, crenças, posicionamentos políticos e epistemológicos”, portanto, se constitui como uma difícil em que abordar e combater o racismo na escola, se constitui em um processo em que “[...]estão em jogo a formação das identidades raciais, desde a infância, construídas no contexto do racismo”.

Dessa forma, a ação pedagógica aqui direcionada na linha da decolonialidade buscou estabelecer um vínculo com a “Pedagogia de (re)existência, em que o diálogo se estabelece como ferramenta pedagógica, como possibilidade de reafirmação da vida, de partilha das próprias dores no processo de cura e cicatrização das feridas causadas pelo racismo”. (Mesquita; Almeida, 2022, p. 149), buscando compreender as questões que envolvem os “processos complexos de formação das identidades sociais, raciais, com as hierarquias de poder, com o racismo estrutural e epistêmico e as desigualdades raciais e econômicas” (Gomes, 2021, p.445).

Pensar a questão racial articulada a questão da mulher se faz importante dada a realidade do racismo que aliada as heranças do patriarcalismo tem contribuído para indicadores sociais de desigualdade e violência contra a mulher negra de forma significativa ao longo do processo histórico e que mesmo com os avanços que se tem conseguido, graças ao movimento de mulheres, esses nem sempre tem alcançado as mulheres negras uma vez que, segundo Carneiro (2003, p.1)

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras.

A esse respeito Gonzales (2020, p.165) enfatiza que, no que diz respeito a violência simbólica contra a mulheres afro-brasileiras “*o mito da democracia racial oculta mais do revela*” em que na cultura brasileira se articulou um processo de dominação contra a mulher negra se baseia na distorção da imagem da mulher negra atribuída ao papel de “empregada doméstica” ou de “mulata” em que seu corpo é evidenciado como produto de exploração sexual.

Do ponto de vista mundial a realidade sobre a mulher, de modo particular a partir de 1960 tem apresentado um avanço, em que o movimento feminista em sua luta contra o machismo possibilitou a mulher conquista sociais significativas. Contudo, esse movimento de mudança não contemplou as mulheres negras que “continua vivendo em uma situação marcada pela dupla discriminação” em uma sociedade marcada pelo machismo e o racismo (Munanga; Gomes, 2016, p.133)

Tal situação se justifica pelo fato de que, segundo hooks (2019, 45), “as mulheres negras estão em uma posição peculiar na sociedade”, não somente por estarem na base na pirâmide ocupacional, mas porque o seu *status* social é inferior ao de qualquer outro grupo. Isso significa que esse grupo carrega o fardo da opressão sexista, racista e de classe. Não lhe sendo concedido institucionalmente o papel de explorador/opressor. Diferente das mulheres brancas e homens negros que embora vitimados por algum processo de opressão, no caso da mulher branca que sofre pela questão do sexismo, mas não sofre o racismo. No caso do homem negro mesmo sofrendo o racismo, possui o privilégio do sexismo que lhes garante uma condição do poder. Essas condições os diferenciam da mulher negra que “*no período escravista, atuava como trabalhadora forçada, após a abolição, passa a desempenhar trabalhos braçais, insalubres e pesados*” (Munanga; Gomes, 2016, p. 133).

Nesse sentido, “no Brasil, em relação a mulher negra, apesar dos avanços, ainda tem muito que mudar”. Em várias situações, a mulher negra está em situações de subalternidade em geral ocupando espaços de trabalho como domésticas e cuidando dos filhos de outras mulheres para que essas possam sair para ocupar espaços no mercado de trabalho, o que para as mulheres brancas significou um ícone de modernidade. No entanto, a realidade histórica das mulheres negras demonstra que essas já ocupavam os espaços da rua, do trabalho fora de casa há muito tempo. Contudo, o que houve é que a história e a vida das mulheres negras era invisibilizada, que nem mesmo o movimento negro nem o movimento feminista lhe davam devida atenção as suas causas.

Nesse contexto, surgiu o movimento feminista negro que se deteve a questionar essa invisibilidade e a levantar o debate em prol de pautas específicas das mulheres negras como a educação, saúde, trabalho e outras. Porém, na atualidade, observa-se que essas mulheres demandam mais do que a escolarização, demandam redes sociais de apoio mais ampla com ações que contemplem as várias dimensões da vida humana.

Uma vez que história das mulheres negras, e suas vivências são interpretadas politicamente como opressão, como negação de direito, em que o processo de desumanização, conduzem a exclusão desse seguimento populacional. Portanto, assumir uma proposta educacional que inclua o debate sobre a perspectiva da mulher negra é antes de tudo um ato político que deve conduzir ao exercício de emancipação e libertação, em que se busque refletir sobre a situação da mulher negra, um pouco de sua história e lutas em prol de uma igualdade que lhe garanta uma cidadania plena como sujeito social que tem exercido um importante papel da sociedade brasileira na preservação da cultura e do saber ancestral.

O direito ao conhecimento deve assumir um sentido político como contribuições para concretização dos ideais de emancipação e libertação. Devolver a elas a humanização, uma vez que a elas foram negados direito ao estudo e escolher voltar a estudar com essas idades representa uma responsabilidade muito grande uma vez que sua realidade de família, trabalho e outros lhe desafia todos os momentos a fazer uma escolha nada fácil portanto estudar deve ser algo que lhe possibilite viver uma realidade que empodere para que se faça sentir que valeu a penas. Nesse sentido, o coletivo de professores foi conclamado a direcionar o pensar um fazer pedagógico que contemplasse questões e saberes que conduzisse ao reconhecimento da mulher negra enquanto sujeito social, suas singularidades e desafios.

Considerando que inserir a questão político pedagógica da questão racial na escola significa como diz Gomes (2005, p.152) “alterar valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas[...]” bem como oferecer “[...]subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos”. Nessa direção, a estratégia adotada para a organização do trabalho pedagógico foi incluir a participação de lideranças do movimento negro e pesquisadores que toparam participar conosco de ações educativas como oficinas de turbante, oficinas de cabelo afro e rodas de conversa que envolvem a temática racial através do Projeto de

Práticas Antirracistas na EJA. A questão fundamental nessas oficinas se constituiu em torno da inovação nas formas em que ocorreu o ensino e aprendizagem a partir de um processo em que:

A potência criativa reinventa as formas de vida e os sentimentos de pertença, que atravessam as representações de si. Os gritos e silêncios, os ditos e cantarolados, narram as próprias histórias. As vozes-negras que aqui ecoam reivindicam sentidos outros quando o assunto é a própria comunidade. (Mesquita; Almeida, 2022, p. 140)

Dessa forma, trazer as lideranças e pesquisadores negros para debater a temática étnico-raciais dentro da escola, através dos encontros pedagógicos antirracistas, teve como propósito a troca de experiência e de saberes entre com os sujeitos e o reconhecimento da luta e do trabalho dessas pessoas na valorização da cultura afro-brasileira.

Vale salientar que, essa iniciativa não significou considerar que a responsabilidade de discutir a temáticas racial deve-se a exclusivamente as pessoas negras, mas por reconhecer a potencialidade formativa que o movimento negro possui e que, em detrimento as fragilidades de formação que os professores demonstraram durante as entrevistas, pensamos que a parceria entre escola e as lideranças negras, seria relevante sobretudo em relação às contribuições no ressignificar dos olhares e atitudes em relação ao negro e na desconstrução de estereótipos racistas, que principalmente no campo da educação se faz necessário, principalmente, no processo de reconhecer o negro como sujeito de conhecimento e dos conhecimentos estéticos-corpóreos produzidos pela comunidade negra em que “os saberes dizem respeito não somente à estética da arte, mas à estética como forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo” (Gomes, 2017, p.79).

Nessa perspectiva, houve ainda a questão do tempo e do espaço escolar que precisou ser negociado em um processo de ressignificação para que houvesse a participação de toda a comunidade escolar nas atividades desenvolvidas o que de certa maneira quebrou a rigidez.

Nessa dinâmica não houve por parte dos professores nenhuma resistência, eles demonstraram compromisso com a causa e não só apoiaram, mas estiveram envolvidos em todas as ações desenvolvidas durante o projeto. No entanto, o grupo de estudante, sobretudo o grupo dos que se dizem evangélicos, por várias vezes se colocaram em uma posição de resistência. Algumas pessoas, ao chegar no espaço em que estava ocorrendo as oficinas das práticas pedagógicas antirracistas se

retiravam e iam embora e ficavam criticando a escola por estar promovendo aquele tipo de ação, que do ponto de vista deles a escola não deveria trazer para o debate o *saber estético-corpóreo* produzidos pela comunidade negra organizada. Atitude que já se era esperado, devido ao racismo que existente no contexto da sociedade brasileira o qual se manifesta em atitudes como a de rejeição ou de negação ou de indiferença como em muitas das situações em que o próprio estudante negro em uma atitude de negação apresentou-se indiferente ao que estava ocorrendo e até agiu com gozação e contestação numa tentativa de intimidação. Tais atitudes exigiu que o diálogo com esse grupo fosse ainda maior no sentido de aumentar o engajamento. Em contrapartida, um grupo maior de estudantes negros abraçaram a ideia e sentiram-se incluídos, e identificaram-se com a perspectiva em que a temática foi abordada a partir de uma autoimagem positiva do ser negro.

5.1 Socialização de saberes sobre a corporeidade e valores africanos que mobilizam orgulho e empoderamento da estética e beleza negra

A intervenção, como já descrita anteriormente, foi gestada para acontecer de formato de oficinas, mas que no decorrer das atividades surgiram outras propostas tais como: aula de campo seguido de um momento de produções inspiradas no tema da beleza negra.

O propósito educacional esteve relacionado à emancipação das estudantes a partir do desenvolvimento dos estágios de autorreconhecimento e autovalorização com finalidade de desenvolver o pensamento crítico como ferramenta de transformação social, tendo os como plano de fundo ações educacionais relacionadas à história, a cor, estética, a cultura e valores afro e afro-brasileira na perspectiva do empoderamento e o fortalecimento da identidade negra, bem como na defesa dos direitos humanos, o respeito às diferenças e o combate ao racismo e a discriminação

Embora, durante as atividades, puderam estar presentes, homens e mulheres, o foco da pesquisa foi o empoderamento da mulher negra, por conta disso algumas das ações foram direcionadas para elas e as entrevistas feitas para avaliar os efeitos das práticas se direcionaram ao público feminino, mas, precisamente, as que se consideraram negras que participaram da etapa diagnóstica, cujo objetivo foi identificar os elementos que possibilitam o empoderamento das mulheres negras e do conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira, a partir de uma dinâmica

metodológica que respeite as particularidades dos sujeitos da EJA e que possibilite as participantes se reconhecerem em suas raízes identitárias afro, e o despertar de sua consciência crítica sobre o racismo enquanto elemento estruturante da sociedade brasileira.

As oficinas que descreveremos a seguir foram categorizadas por temática a partir do objetivo proposto em cada uma delas. As três primeiras oficinas foram ministradas por lideranças e profissionais ligadas ao movimento negro, as demais foram desenvolvidas pela pesquisadora juntamente com os professores da escola.

5.1.1 Oficina 1 – Cultura afro, empoderamento da cor, orgulho ancestral

Essa oficina se referiu as abordagens sobre a identidade, o racismo e a discriminação racial, contou com uma organização para mobilizar as mulheres da EJA, como evidencia a figura 1.

Figura 1 – O convite para a oficina 1



Fonte: Autora, 2023.

Para ministrar esse momento foi convidada a graduanda em dança Lucélia Thayná Souza da Silva que, durante sua apresentação, se identificou também como membro do Candomblé em que assume a função de Ekedy e é iniciada nessa religião.

Os trabalhos foram divididos em três momentos, o primeiro foi a exibição do filme curta-metragem “Dudu e o lápis cor da pele”, disponível na plataforma do

Youtube. Segundo palestra sobre o Turbante e o terceiro se constituiu da parte prática de se Turbante.

A iniciativa de começar a execução deste projeto pela exibição do filme “Dudu e o lápis cor da pele”, se deu por entendermos a importância de antes de adentrarmos na realização das práticas pedagógicas voltadas à desconstrução do pensamento colonial na escola, devemos reconhecer a importância de promover um diálogo aberto acerca dessas questões do racismo no ambiente escolar e dirimir dúvidas sobre a questão da identidade com o coletivo de estudantes, professores e com toda a comunidade escolar.

O filme tem duração de dezoito minutos e seu conteúdo registra a história de um menino que, durante uma aula de educação artística, a Professora pede para pintar um desenho como um lápis cor da pele. A indagação da professora desperta questionamentos no garoto sobre de qual tom de pele a professora se refere.

No filme, os questionamentos do “Dudu” conduzem o menino estudante sair procurando a cor que se refere ao “tom de pele”. Então, a partir de sua imaginação criativa se aventura pelas ruas da cidade na busca pelo tom de pele que o lápis representa. Enquanto isso, a mãe do garoto que após saber sobre as indagações da professora em relação a questão do lápis cor da pele, vai até a escola para discutir sobre a situação que segundo ela é uma forma de racismo que seu filho sofreu na escola. Durante a conversa, surge a notícia de que o menino “Dudu”, tinha fugido o que fez a mãe sair desesperada a procura do filho. Neste momento, no filme, são trazidas várias cenas que evidenciam as formas de racismo ocorrida no dia a dia da sociedade e as situações de desigualdades sociais e violência sofrida pelas pessoas negras no Brasil, sobretudo no tocante a exclusão social evidenciando as situações de moradores de rua e da violência policial contra os jovens negros.

Imagem 1 – Exibição do filme Dudu

Fonte: Autora, 2023.

A perspectiva do filme, evidenciada na postura e questionamentos da mãe do Dudu, se constitui em uma linha de conhecimento trazida pelo movimento negro de que *“a identidade negra passa a ser tematizada de um outro lugar[...] que no Brasil, ser negro e ser negra e afirma-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos”* (Gomes, 2017, p.70/71). Nesse contexto, a prática oportunizou os participantes a identificarem como o racismo, enquanto elemento estruturante da sociedade opera de forma perversa e catastrófica no cotidiano para a população negra, essas que sofrem todos os dias com a violência e desigualdades sociais. Perspectiva que segundo Gomes (2023, p.71), tem sido compreendida por conta das denúncias feitas pelo Movimento Negro o qual tem conseguido, segundo a autora, *“expandir a politização da raça e da identidade negra para lugares nos quais elas antes não eram consideradas ou eram invisibilizadas”* (p.71).

Tal foi a postura de Lucélia que, após a exibição do filme, ponderou suas considerações sobre a identidade negra, iniciando com seu relato de experiência como uma mulher negra, jovem negra de 27 anos, mãe e residente na periferia. Falou de suas origens, atuação acadêmica, social e profissional. Por meio de uma roda de conversa, a palestrante estimulou aos participantes a refletirem sobre a situação da negritude no Brasil e com base nas cenas do filme Dudu os/as estudantes foram

trazendo relatos de experiências de suas vidas que se relacionava com o que haviam assistido no curta metragem exibido.

As pessoas relataram situações de racismo sofridas por elas próprias, ou que presenciaram em ambientes familiares ou de trabalho. Os relatos foram contados de forma emocionante pois à medida que iam relatando a história as pessoas relembrou os fatos ocorridos que nesse momento vieram às lágrimas. Chamou atenção que, a maior parte desses depoimentos foram de mães, que relataram situações em que seus filhos sofreram racismo, inclusive dentro da própria casa, segundo relatos. Deram ênfase na forma violenta com que os fatos ocorreram e trouxeram à tona todo o sofrimento, a dor e o sentimento de indignação com a perversidade com que os fatos ocorreram, bem como os transtornos que o racismo traz para a vítima.

As estudantes, enfatizaram em suas falas os efeitos do racismo à saúde mental das pessoas, o que segundo elas tem levado ao adoecimento do tipo depressão, situação que segundo as participantes não só atinge a vítima, mas toda família acaba sendo afetada.

Em relação a questão da identificação da cor da pele, foi interessante que, após o filme, os/as estudantes se sentiram em dúvidas em como se expressar no que se referia a cor da pele, observamos que algumas utilizaram o termo “*a cor morena*”, mas falavam como que estivessem em dúvida de como se referi a de forma adequada, e nesse sentido identificamos fala como essa: “*meu filho é moreno, é negro*” o que expressou de que *ser negro não é uma condição dada, a priori* conforme afirma Santos (2021, p.115) mas que segundo a autora, é um processo em que precisa:

[...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (p.115).

Assim sendo, essa atividade pedagógica desenvolvida a partir do filme se constituiu com instrumento propulsor de imagens que, inseridas no ambiente escolar, conduziram aos debates sobre racismo, discriminação, preconceito, bem como questões históricas que estruturam os lugares que os negros ocupam hoje. Além disso, proporcionou os sujeitos a pensarem sobre suas próprias realidades e a refletirem acerca das diversas situações vivida em seus contextos, sendo nesse caso,

desafiados a se percebe-se em sua identidade não só na maneira de enxergar-se como negro pois isso já é muito claro para aquelas pessoas que sentem o racismo na pele em seu dia a dia, mas no desenvolvimento de mecanismo que o fortalecesse na luta contra o racismo, conforme evidenciado na fala de Gérbera 8 que em seu relato sobre o encontro que a empoderou afirmou que: *“Foi o primeiro que teve um vídeo do Dudu. Eu me senti mais forte, mais experiente porque eu já vivi muitas situações assim no dia a dia”*.

Seguindo nessa direção, o segundo momento dessa prática se constituiu de uma palestra sobre o Turbante, momento em foi dado continuidade ao processo de esclarecimento sobre a identidade do negro e os mecanismos de resistência da população negra, da relação com a ancestralidade africana realizado a partir do relato histórico sobre o Turbante Ímò Gélè como elemento da cultura africana, nomenclatura que tem seu significado em Iorubá ligado ao “saber ancestral”. Segundo Lucélia, o “ato de se adornar com o turbante traz um saber ancestral”. Nessa perspectiva, a palestrante, buscou trazer suas raízes históricas e familiares com frases afirmativas sobre o que o turbante representava em sua vida e na de sua família. Evidenciou ainda os processos de discriminação que as pessoas, em geral, sofrem ao fazerem uso do turbante.

Em relação ao preconceito relacionado ao uso do Turbante pela população negra, Lucélia ressaltou que esse é tão perverso que chega ao ponto das pessoas nem poderem usar um “pano” na cabeça que, logo são taxados de forma pejorativa de “macumbeiros”. Por conta disso, esse saber por muitos e muitos anos foi um “saber ancestral” escondido nos Terreiros.

Na atualidade, devido ao movimento de negros e negras em um processo de autoafirmação da cultura afro, o Turbante se tornou um ícone de expressão dessa cultura, tornando-se uma moda. Contudo, na opinião de Lucélia, essa moda deve servir para empoderar e valorizar os sujeitos e não apenas sujeitá-los a folclorização de seus elementos históricos e culturais.

Na ocasião teceu uma fala sobre o empoderamento da mulher negra a partir do uso do turbante, em que nesse caso, o turbante se constitui como uma coroa, buscando nesse momento evidenciar os elementos da história a partir dos aspectos magistras dos reis e rainhas africanas. Nesse sentido, a partir do histórico do turbante, a palestrante, buscou tratar os aspectos da história do povo africano para além da escravidão sofrida por eles.

Essa visão politizada da história afro deixou profundas marcas dentro dessa proposta pedagógica em que a ideia foi trazer luminosidade ao resgatar a imagem da identidade negra de forma positiva. No Brasil, a história da negritude, tem sido marcada por um processo de negação de seus aspectos históricos e culturais antes de sua chegada ao território brasileiro. Em geral, o contexto enfatizado sobre o povo africano ocorre de forma negativa. A presença da população negra é tratada, na maioria das vezes, da visão colonialista escravocrata, visão que, infelizmente, se constitui sistematização ideológica utilizado como elemento explicativo para a diminuição dos sujeitos dessa etnia e para justificar as desigualdades sofridas por seus descendentes no Brasil (Munanga,2020).

Sobre o contexto e o uso do Turbante no Brasil da Silva (2018, p. 128) descreveu em seu artigo que:

[...] o uso de Turbantes por mulheres negras vem como afronta, reconhecimento, estética de resistência, afirmação cultural e narrativas orais ao quebrar estereótipos e padrões impostos por uma sociedade racista. Além dos Turbantes, a oralidade faz parte do processo de formação da cultura negra, e na diáspora salientamos a necessidade de manter essas raízes, diante ao processo de apagamento histórico e exclusão social. Em relação às mulheres negras, brasileiras e africanas, propõe-se a reflexão acerca do uso de Turbantes como um elemento empoderado, utilizado para além da estética, como meio de afirmação cultural e resgate ancestral.

Nessa direção, a fala de Lucélia deixou claro que o uso do Turbante, para além da moda, representa a memória e a ancestralidade africana que não foi esquecida e, portanto, continua viva na memória de seus descendentes. Trazendo para a questão religiosa, o Turbante, têm a função de proteger o sagrado que habita em cada um(a), mas que além do sagrado existem outros saberes que precisam ser guardados como o saber de cozinhar, de cuidar e ensinar, enfim em todo o movimento ancestral africano que se faz presente no cotidiano possibilitando o vivenciar a cultura africana.

Trazer o relato de sua experiência sobre sua experiência religiosa com o Candomblé, durante o debate foi interessante, pois a forma como a questão foi abordada foi importante na medida que se possibilitou a identificação dos estudantes tem o Candomblé como referência religiosa fato evidenciado na fala de Gérbera 27: *“Eu acho que aquela oficina de turbante, aquela questão que a Lú traz, o que ela passou, e também por conta do candomblé, eu acho que me identifica porque eu tenho parentes assim. Sou desse meio”*.

A o relato de Gérbera 27 traz uma perspectiva interessante que é o lugar de fala que no dizer de Ribeiro (2019, p.7) se refere ao *lugar social que as mulheres*

negras ocupam, nesse perspectiva é importante que *mulheres negras autodefinidas*, evidenciem suas experiências a partir de um olhar de si mesma e de forma criativa desenvolverem falas, pensamentos a partir do *lugar de marginalidade* que ocupam na sociedade de forma a refletir diferentes perspectivas sobre os corpos negros que contradiz com a visão colonialista (Ribeiro, 2019, p.7). O que nessa atividade pedagógica possibilitou que realizar um trabalho em que o conhecimento adquire um significado real e que dialoga com a realidade do estudante

Seguindo nessa direção, após explicação do histórico sobre o Turbante, os presentes puderam fazer indagações, perguntas para dirimir possíveis dúvidas sobre o tema. Chamou atenção que a maioria das perguntas estiveram ligadas a esclarecer a relação do Turbante com o Candomblé. Entendendo que aquelas perguntas vinham carregadas de preconceito, a palestrante, de maneira sábia e afirmativa, buscou pautar suas as respostas na tentativa de desfazer estereótipos racistas dando visibilidade a história e cultura do Turbante como indumentária usada em diversos lugares e por várias culturas, momento em que ressaltou o uso dessa indumentária pelos adeptos do Islamismo.

Em relação a realidade brasileira, Lucélia focou, sua fala na perspectiva de que se o Turbante chegou ao Brasil pelos africanos, ou seja, se está ligado a cultura africana, não tem como desvincular o uso desse das manifestações afro nos diversos campos sejam, culturais, sociais, políticos ou religiosos que tenham a África como referencial, uma vez que diante do processo de escravização e do apagamento cultural o uso do Turbante se constitui em um símbolo de resistência e afirmação da cultura africana.

Na sequência, partiu-se para a prática de turbantar, momento que se iniciou com a explicação dos tipos de tecidos e tamanhos que podem ser utilizados para fazer os Turbantes, os vários tipos de amarrações e a forma de prendê-lo e modelar na cabeça.

Neste momento, foi feito o convite ao público participante, várias pessoas se prontificaram como voluntárias, porém, devido ao horário, só foi possível atender quatro. As demais pessoas puderam acompanhar a prática na tentativa de aprender a fazer as amarrações, os diferentes modelos e tamanho que foram diferentes em cada uma as voluntárias. E foi interessante que para cada tipo de amarração havia uma representação específica, mas que de forma geral estão relacionados a resistência da cultura africana numa postura de insurgência e conexão com a

ancestralidade nos processos de transformação social e empoderamento da população negra.

Imagem 2 – Oficina de turbante - momento prático



Fonte: Autora, 2023.

Para essa prática foi utilizado tecidos de cores e tamanhos diferentes, alguns cor única e outros coloridos, todo material foi cedido pela ministrante da oficina. A imagem 2 e 3 traz essa prática.

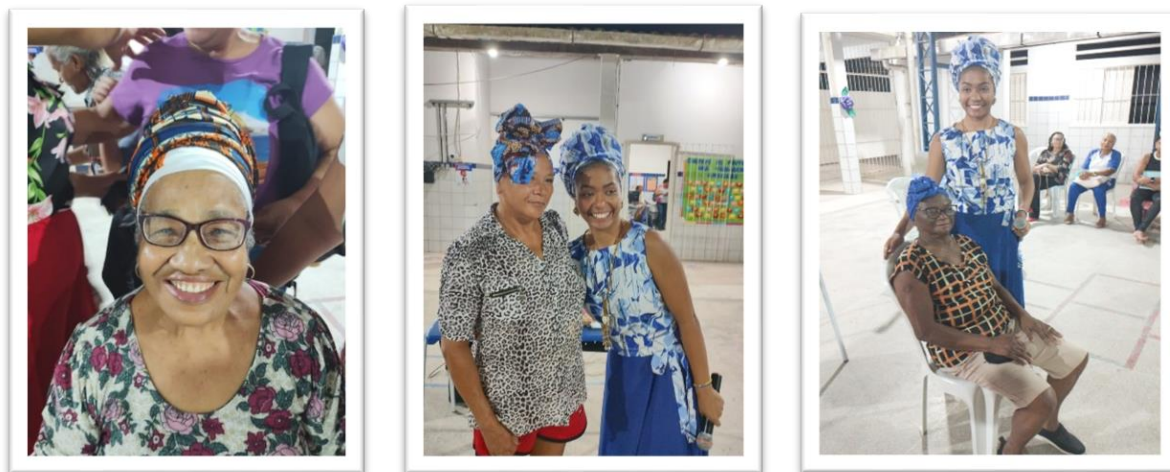
Imagens 3 e 4 – Confecção do turbante – momento prático



Fonte: Autora, 2023.

Durante a oficina, algumas estudantes demonstraram que estavam se sentindo bem em estar participando daquele momento o evento ocorreu em um clima de alegria e muita afirmação da negritude.

Imagens 5, 6 e 7 – Momentos finalização do turbante e exibição no pátio da escola



Fonte: Autora, 2023.

A felicidade por participar daquele momento foram visíveis entre olhares o sorriso estampados no rosto das voluntárias que após a confecção dos Turbantes fizeram questão de posar para fotos. Na percepção das estudantes essa prática oportunizou potencializar os conhecimentos agregando novos repertórios de aprendizagens consigo mesmo, com o outro que se revela numa perspectiva em que o ensino emerge do encontro do que é proposto e o que se traz na memória transformando-se em uma aprendizagem significativa como se pode ver nos relatos das Gérberas (16,10,28) que em uma atitude de identificação com essa prática pedagógica disseram:

Eu achei muito interessante o turbante, até eu tentei fazer em minha cabeça e em minha netinha. (G 16)

[...] porque eu não uso turbante, eu uso pano, mas eu sou da África. (G 28)

Quando a moça do turbante veio e falou aquilo tudo, deixou bem claro as coisas. Os vídeos também ajudaram muito. Porque só a gente ver não é bastante, o importante é a gente ver a realidade. (G, 10)

5.1.2 Oficina 2 – Embelezamento com empoderamento consciente da beleza afro-brasileira

A realização dessa prática contou com a participação da Profissional Dayse Maria Lins Batista, proprietária do Afro estúdio Negra Beleza, localizado no Bairro do Salvador Lira – Maceió – AL. A ação ocorreu em 24 de maio de 2023, no pátio da escola. O objetivo da atividade foi construir uma identidade étnico-racial negra a partir do cabelo crespo e desconstruir estigmas preconceituoso e discriminatório em relação a beleza negra tendo como plano principal promover o reencontro com a autoestima a partir dos elementos ancestrais africanos. A figura 2 apresenta a programação.

Figura 2 – O convite para a oficina 2



Fonte: Autora, 2023.

A proposta pedagógica dessa atividade, foi desenvolvida a partir da criação de um espaço de relato de experiência em que a cultura afro e a corporeidade negra no tocante ao cabelo afro pudesse ser vista de forma positiva, de forma a combater os estereótipos negativos que tem se perpetuados no imaginário social e cultura brasileira sobre o cabelo crespo (Gomes, 2003)

A ação foi composta por dois momentos, o primeiro foi uma palestra sobre o embelezamento com empoderamento consciente da beleza afrobrasileira, em a palestrante iniciou falando de sua experiência pessoal com cabelo crespo que, na sua infância viveu momentos de sofrimentos por conta dos estereótipos negativos que por ser a única da família que tinha o cabelo crespo era passava por muitas críticas negativas. Seguindo a palestra Dayse conduziu sua narrativa buscando articular educação, cultura e identidade negra, realidades que segundo Gomes (2003, p. 171)

consiste em falar de “processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história”.

Imagem 8 – Momento da palestra sobre embelezamento com empoderamento da beleza afrobrasileira



Fonte: Autora, 2023.

Esse momento foi realizado a base de reflexões em que foram debatidas as questões lidadas as “representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial “(Gomes, 2003, p. 172)

Na sequência, segui falando sobre as questões históricas relacionadas as raízes afro e afro-brasileira com reflexões acerca da corporeidade e estética negra em que buscou esclarecer a lógica perversa do branqueamento que ocorreu na sociedade brasileira e como esse processo interfere na construção da identidade do negro no Brasil.

Com intuito estimular a valorização da mulher negra por intermédio das ações de fortalecimento de disseminação de ideias sobre a perspectiva da beleza negra a partir da identificação dos estigmas racistas sobre o cabelo crespo e as raízes do preconceito contra esse tipo de cabelo. A palestrante dirigiu questionamentos acerca das “representações, ideologias e formas de conceber os padrões de beleza e

fealdade que acabam por eleger um determinado padrão estético e corporal como superior” (Gomes, 2017, p. 80).

Durante a palestra, a narrativa da palestrante deixou o grupo inquieto pois muitas das pessoas que ali estavam acabaram se identificando com aquela realidade por terem vivido algo igual ou semelhante e passava a ter uma identificação com a fala da palestrante.

O segundo momento se constituiu de uma atividade prática de cuidados com os cabelos crespos, a qual foi iniciada com orientações sobre como fazer para cuidar desse tipo de cabelo, os diferentes tipos de textura e os de cremes adequadas para cada uma. Foi interessante como a maior parte dos estudantes acompanharam atentamente a palestra. Ao abrir espaço para o debate várias foram as pessoas que buscaram intervir no sentido de tirar dúvidas sobre a textura de seus cabelos e qual a melhor forma de cuidado com os cachos.

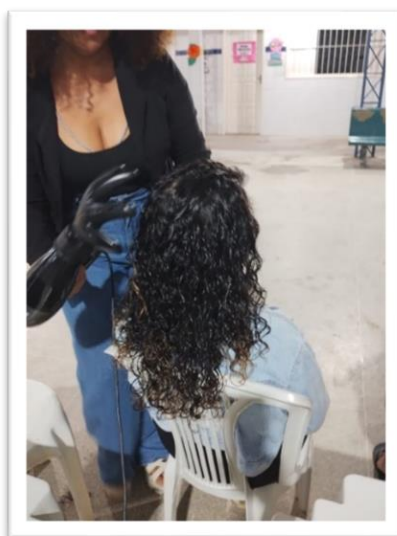
Durante as orientações de como cuidar dos cabelos, se manteve o cuidado de observar a questão do custo e os produtos que têm preço mais acessível.

Foi visível a felicidade das pessoas que tem cabelos cacheados que, após a palestra, sentiram-se ainda mais conscientes da importância de sua atitude política de manter seus cabelos naturais como forma de assumir sua negritude. Algumas dessas estudantes se colocaram como voluntárias para passarem por uma sessão de embelezamento que incluiu: corte e fitagem do cabelo e ainda receberam orientações sobre o cuidado capilar para manter os cabelos saudáveis e com cachos soltos e bem definidos.

A palestra também chamou atenção das pessoas que passaram por processo de química para alisar seus cabelos. Porém essas, ficaram receosas em se pronunciarem, sobretudo as que fizeram uso de química a base de formol, demonstravam arrependimento por ter realizado tal procedimento. Essas estudantes se coloram interessadas em retirar a química para voltar a ficar com os cabelos cacheados.

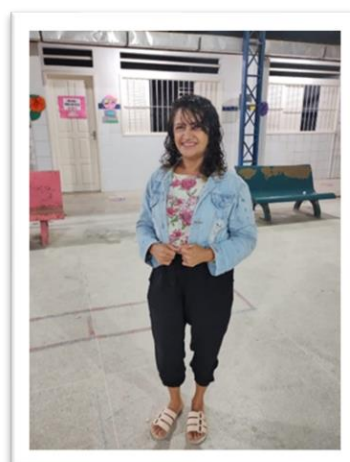
Percebeu-se que toda aquela vivência possibilitou a constituição de referenciais femininos negros positivos e demonstrou que esse tipo de ação se constitui em instrumento para o despertar da consciência relacionadas à historicidade e ao vínculo com a ancestralidade. As figuras 9, 10, 11 e 12 são amostras da oficina 2.

Imagens 9, 10 e 11 – Oficina da técnica de fitagem



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 12 – Momento de exibição de resultado da técnica de fitagem



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 13 – As participantes da oficina – resultado da fitagem



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 14 – Voluntárias participantes da oficina de técnica de fitagem de cabelo



Fonte: Autora, 2023.

5.1.3 Oficina 3 – Valores civilizatórios afro-brasileiros - Eu, o Outro e a Cultura Popular

Realizada em 01 de junho de 2023, essa prática foi ministrada pelo Professor Dr. Prof. Dar Bruno Rogério Duarte da Silva - UNEAL/ SEMED-Maceió, que aceitou partilhar o estudo por ele realizado durante sua trajetória doutoral tese que teve como campo de estudo os elementos da cultura popular advinda da ancestralidade africana

numa perspectiva decolonial em que buscou romper com a tendência folclorista, preconceituosa e estigmatizante dos saberes populares afrocentrado. O objetivo principal dessa ação foi realizar de forma crítica e reflexiva uma aprendizagem significativa sobre as expressões, diversidades culturais originárias das comunidades e da cultura popular presente no dia a dia da sociedade brasileira.

Figura 3 – Convite e programação da oficina 3



Fonte: Autora, 2023.

Esse momento foi iniciado com a apresentação do tema desfolclorização da cultura popular afro-brasileira, que foi tema da pesquisa de doutorado do ministrante da Oficina Professor Dr. Bruno Rogério que buscou evidenciar a tese de que a perspectiva de taxar a cultura popular de folclore faz parte da política hegemônica que se reverbera na sociedade brasileira na perspectiva de subalternizar as culturas advindas dos povos africanos.

Nesse sentido, a intenção de iniciar os trabalhos da oficina debatendo o tema da desfolclorização da cultura popular, foi uma forma de desconstruir os estigmas, preconceitos e discriminação da cultura popular que ao longo do processo histórico sofreu com a desvalorização de suas manifestações e isso porque em geral, o racismo que estrutura a sociedade brasileira, a todo tempo busca retirar o poder que emana

da ancestralidade africana expressa em todas as áreas, inclusive na arte e na cultura popular dos povos originários e africanos. Mas que, essas culturas, ao longo do tempo têm resistido, porém são vítimas de muito preconceito e por isso precisam ser desmitificadas para que sejam de fato valorizadas.

Na sequência o palestrante voltou sua fala ao tema central da oficina que foi “valores civilizatórios afrobrasileiro eu o outro e a cultura popular”, em que tomou como base as definições estabelecidas por Trindade (2006) a saber: a oralidade, a ancestralidade, a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, o cooperativismo/comunitarismo, a memória, a ludicidade e a energia vital (axé).

Imagem 15 – Projeção da palestra realizada



Fonte: Autora, 2023.

. A metodologia utilizada pelo Professor Bruno foi interativa e buscou evidenciar o protagonismo dos/as estudantes que todo o tempo, foram incentivados a se manifestarem através de falas e ações práticas que emergiam do contexto da temática e da fala do palestrante. Dessa maneira, o tema trabalhado através da arte decorrente da cultura popular e do cotidiano pessoal dos(as) estudantes. As pessoas puderam compartilhar experiências, estéticas sensíveis e significativas a partir dos valores civilizatórios afrobrasileiros. Ao mesmo tempo, foram sendo realizadas críticas sobre a postura da sociedade acerca das hegemonias culturais relacionando a questão de raça, classe e gênero em que se marginaliza a cultura afrobrasileira expressa nas manifestações populares e na vida das pessoas negras.

A todo momento, a palestra foi intercalada com elementos e expressões ligadas à religiosidade e cultura popular que se fazem presentes na música, nas danças comemorativas, no artesanato e literatura brasileira.

Imagem 16 – Amostra de produções artísticas da cultura popular



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 17 – Roda para reflexão dos valores civilizatórios afro-brasileiros



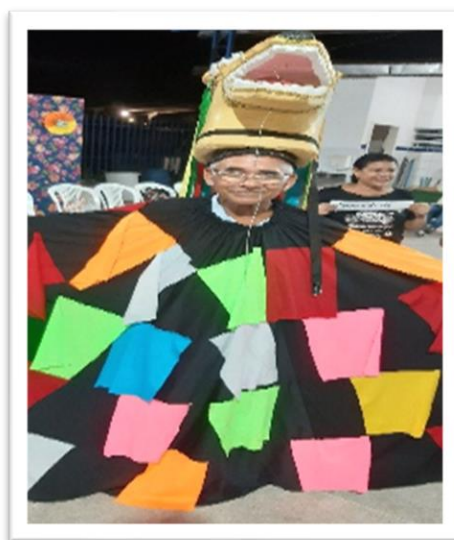
Fonte: Autora, 2023.

A roda de reflexão sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros e se constituiu importante para que os/as participantes pudessem pensar suas vidas a luz das heranças ancestrais africanas que estão inscritas na memória, no modo de ser, na música, na literatura, na religiosidade, na gastronomia, na cor da pele, enfim sobre a afrodescendência que marca e permeia o cotidiano cultural do povo brasileiro em suas diversas dimensões. A roda foi formada pelas pessoas que aceitaram o convite lançado aos participantes e ao entrar na roda as pessoas recebiam uma tarjeta de cartolina em que estava escrita os valores em que as pessoas foram motivadas a tecer

comentários sobre cada um dos valores e como potencializá-los em suas próprias vidas e no cotidiano da EJA.

Dando continuidade se iniciou as oficinas de música e dança popular em que os participantes puderam vivenciar a brincadeira do Jaraguá e burrinha Zabilim em que envolvidos pelos valores da musicalidade e corporeidade foram contagiados pela alegria de cantar, dançar e sorrir o que se constitui como aspectos marcante da cultura afrobrasileira e conseqüentemente da brasilidade.

Imagem 18 – Momento da brincadeira do Jaraguá durante a oficina com música e dança da cultura popular



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 19 – Momento da produção da brincadeira do Jaraguá e da Burrinha Zabilim durante a oficina com música e dança da cultura popular



Fonte: Autora, 2023.

O diálogo se constitui como um marco dos encontros pedagógicos antirracistas, um ato produzido numa perspectiva “relacional [...] circular, intersubjetivando-se mais e mais” (Freire, 1987, p. 11), a exemplo da realização da oficina de dança e música popular (imagem 17) que ficou marcado pelo “dinamismo de sua subjetividade criadora” (Freire, 1987, p. 11). A produção da brincadeira do Jaraguá (imagens 18 e 19) favoreceu o envolvimento com os/as estudantes e contribuiu para se estabelecer uma comunicação a partir do olhar, do gesto de afeto, do acolhimento e possibilitou um ambiente de intensidade emocional de forma espontânea, em que conexões com o outro permitiu surgir processos de respostas dos/as estudantes que foram se reconhecendo e o engajamento foram sinais visíveis de que é possível, no contexto da EJA, desenvolver práticas pedagógicas antirracistas de forma a estabelecer “relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente” (Freire, 1994, p. 46).

Nesse sentido, a interação que aconteceu durante o desenvolver do trabalho pedagógico realizado nessa oficina não se baseou apenas na troca de ideia, mas em uma perspectiva dialógica que no dizer de Freire (1993, p.11): “fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana”, a qual é relacional e, [...]” ninguém tem iniciativa absoluta. Antes se concretiza numa dinâmica em que, “os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca se perfazer”.

Isso porque

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Inter subjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (Freire, 1993, p.11).

Nessa direção, observou-se que durante as atividades os/as estudantes, sobretudo os adultos e idosos se identificaram com o trabalho e o momento se tornou um verdadeiro espaço de memória ancestral e de vivência alegre e feliz sobretudo no momento da oficina de dança e música popular.

A vivência da brincadeira do Jaraguá e da burrinha Zabilim (imagens 18 e 19), para além do divertimento promoveu um aprendizado significativo através da ludicidade. A brincadeira contou com a participação do público que com muita animação entoava a música “Zabilim tim, tim, tim, tim, tim (bis)” para a entrada da

burrinha Zabilim, e a música “chegou, chegou, já chegou o Jaraguá. O bichinho é bonitinho ele sabe vadiar” para a entrada do Jaraguá, brincadeiras que contou com a participação ativa de estudantes da EJA.

As aprendizagens acerca dos elementos da cultura popular e sua relação com os valores civilizatórios afro-brasileiros, se constituíram em uma oportunidade memorável de reviver momentos que se ligava as histórias pessoais e coletiva um verdadeiro evento social e cultural, cujas demonstrações foram de que os estudantes “estavam ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber e dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente” (hooks, 2017, p. 63) e “do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber”, mas na crença nas pessoas e na “[...] crença no seu poder criador” (Freire, 1993, p.40).

Contudo, chamou atenção atitude dos mais jovens e de algumas pessoas evangélicas que apresentaram um comportamento de desinteresse e em alguns casos manifestaram rejeição ao trabalho que estava sendo realizado. O fato é que segundo Vargas Gil Souza (2004, p. 58) “nosso tempo se desenvolveu sob o impacto da ciência, da tecnologia e do pensamento da racionalidade instrumental que teve origem na Europa dos séculos XVII e XVIII” e que “tudo passa a ser dividido, medido e calculado para se chegar à sociedade do progresso”. Contexto em que a cultura popular por muito tempo foi vista como sendo menor e sem valor. Além de evidenciar uma cultura racista e preconceituosa que cada vez mais permeiam a sociedade e se faz presente nos espaços escolares através das atitudes discriminatórias. Portanto, como afirma Gomes (2003, p. 77) é preciso entender que,

[...] tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política. De forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas (Gomes, 2003, p.77).

E que além disso,

Discutir sobre a cultura negra também exigirá de nós um posicionamento sobre o que realmente queremos dizer quando apelamos para a construção de projetos e práticas multiculturais[...] e nos direcionará a um compromisso político explícito diante da questão racial, entendida aqui como indissolivelmente ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país (Gomes, 2003, p. 77).

Por isso que, pensando a escola como um lugar social e que portanto está sujeita a esse tipo de situação, ao buscar transgredir nesses espaços estamos sujeitos, como afirma bell hooks (2017), a ser rejeitado, por isso longe de pensar em afirmação imediata embora “a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades[...]” (hooks, 2017, p. 23), no entanto, “existe muito mais tensão no contexto de sala de aula diversa, onde a filosofia de ensino é baseada na pedagogia crítica” (hooks, 2017, p. 59).

Em contrapartida, houve uma efetiva demonstração da aprendizagem significativa por aqueles/as que se deixaram envolver com a prática ali desenvolvida, os signos trazidos durante a vivência daquela ação trouxe à tona elementos culturais que fizeram ou fazem parte do cotidiano de alguns dos sujeitos, ao tempo que puderam ressignificar valores que falavam da vida do passado, presente e do futuro a partir do cuidado consigo mesmo, com o outro e com a natureza, bem como o respeito a historicidade e memória como fator preponderante para o rompimento da visão da cultura popular para além de algo folclórico, mas que essa se manifesta e se traduz como poder ancestral de um povo que silenciosamente mantiveram viva sua identidade através das manifestações culturais e que deve ser resgatada numa perspectiva de protagonismo e transformação social por ser uma forma de resistência e de modo de vida que garante as pessoas a possibilidade de viver em plena liberdade e dignidade humana.

Nesse sentido parafraseando hooks (2017, p. 50) como educadores/as,

Somos chamados a renovar nossa mente para transforma as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

5.1.4 Oficina 4 – Racismo ambiental

Ainda envolto aos Valores Civilizatórios afro e afro-brasileiros, essa subseção temática esteve relacionada aos debates sobre as condições de vida da população negra, as iniquidades e determinantes ambientais e sociais como manifestação de um racismo estruturante conduz a população negra viver em situações de vulnerabilidade social a qual se constitui e se reverberam nas condições de saúde, educação e trabalhos desse seguimento populacional.

O momento foi proposto, organizado e conduzido pela pesquisadora em conjunto com a equipe pedagógica da escola e envolveu as áreas das ciências humanas, linguagens e o componente curricular “educação e mercado de trabalho”, cujos docentes estiveram presente e contribuíram com a condução do processo formativo de forma interdisciplinar e dentro de cada área do conhecimento buscou-se interligar os conceitos e as linguagens.

Inicialmente, foi exibido um vídeo intitulado “racismo ambiental” que se encontra disponibilizado no canal “preto” disponível no Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=hTRuVRXLwz0>.

Imagem 20 – Vídeo sobre racismo ambiental – imagem de abertura



Fonte: Autora, 2023.

Logo após a exibição do vídeo, foi aberto o debate trazendo para o centro questionamentos sobre o racismo gerado pelo sistema capitalista em seus processos de exclusão da população afro, desde o período colonial até o processo pós abolição e o as crises ambientais decorrentes dos processos de globalização econômica (Pacheco; Faustino, 2013).

Imagem 21 – Vídeo racismo ambiental imagens sobre a problemática gerada pela falta de acesso à água



Fonte: Autora, 2023.

A proposta do trabalho foi promover momentos de reflexão, em que os estudantes a partir do que viram nas imagens exibidas no vídeo pudessem pensar a partir na realidade social em que vive a população negra. O debate foi interessante sobretudo no que diz respeito a ideia do que seja o racismo, em que se buscou ampliar a visão do que é racismo que para além de ações, pode se manifestar nas situações de injustiças sociais e ambientais que impactam de forma negativa sobre a vida dos grupos étnicos vulneráveis como no caso da população negra (Pacheco; Faustino, 2013).

Imagem 22 – Vídeo racismo ambiental imagem sobre a questão relacionada o consumo consciente e a sustentabilidade ambiental



Fonte: Autora, 2023.

A discussão sobre o racismo aliou também a questão de o consumo consciente partir da realidade vivida por catadores de resíduos sólidos e o trabalho das cooperativas de reciclagem que se constitui na atualidade como uma forma de sustentabilidade da população em vulnerabilidade, como no caso da população negra. Nesse sentido, a ação teve o propósito despertar a consciência dos(as) estudantes sobre o cuidado para além dos processos ecológicos a fim de refletir sobre os problemas sociais, econômicos e culturais que conduzem a população negra aos processos de exclusão social na atualidade, bem como pensar a reciclagem como possibilidade de inclusão, sustentabilidade ambiental e econômica no contexto atual.

Foi interessante que esse foi um dos momentos também interativo e contou com a participação ativa de toda a comunidade escolar, que após o debate pode participar de a oficina com material reciclável em que foi proposto um trabalho artesanal com garrafas de vidro e recipientes de manteiga, material trazido pelos professores e estudantes, uma vez que avisados previamente buscaram trazer os materiais básicos e o restante do material a escola providenciou.

Durante o processo de feitura dos artesanatos foi dada uma explicação e algumas propostas de materiais que poderiam ser feitas, mas que logo em seguida foi dada total liberdade aos estudantes que tiveram a liberdade de criar algo a partir do que consideraram possível com o que se dispunha de material e a ideia de cada estudante, mas que na maioria dos trabalhos os/as estudantes buscaram relacionar os artigos produzidos com a temática racial, inclusive o colorido dos tecidos. Os materiais de resíduos foram trazidos pelos estudantes e professores(as), os demais materiais como, cola, tinta, tecidos, fitas e outros foram disponibilizados pela escola.

Imagem 23 – Comunidade escolar reunida no pátio da escola durante a oficina de material reciclado



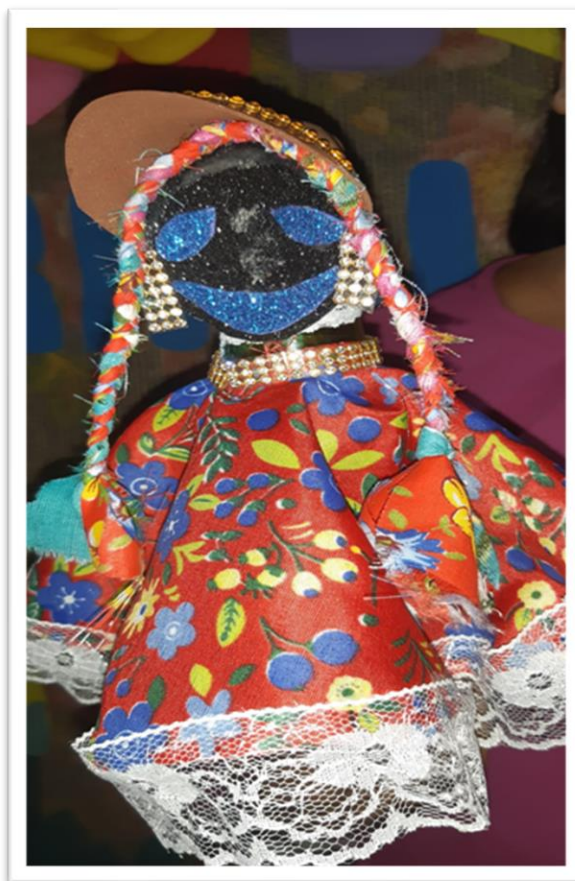
Fonte: Autora, 2023.

Imagem 24 – Estudantes do primeiro período e sua professora na produção de artesanato com material reciclado



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 25 – Produção de boneca negra com garrafa de vidro



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 26 – Porta-doce feito com recipiente de manteiga



Fonte: Autora, 2023.

Imagens 27 e 28 – Jarros confeccionados com garrafa de vidro



Fonte: Autora, 2023.

A africanidade foi demonstrada através das cores vibrantes e floridas estampadas nos tecidos usados para cobrir e enfeitar os recipientes recicláveis durante a confecção artesanal de jarros e outras produções que foram surgindo da criatividade dos/as estudantes. Chamou atenção confecção de boneca negra feita com garrafa de vidro e enfeitada com os tecidos estampados (imagem 25) o que

demonstrou o reflexo das reflexões sobre a negritude durante as atividades pedagógicas realizadas anteriormente.

A oficina contou com o envolvimento de toda a comunidade escolar e vários foram os comentários positivos acerca do que havia sido desenvolvido naquela oportunidade. Os participantes ficaram satisfeitos por poderem expor sua criatividade, muitas pessoas já trabalham com artesanato o que favoreceu a interação e a identificação com o tema. Os que diziam não possuir habilidades para tal trabalho puderam receber ajuda dos mais experientes. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho resultou no que bell hooks (2017, p. 58) chamou de “comunidade de aprendizagem” em que:

O sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo.

5.1.5 Visita à Serra da Barriga, antigo Quilombo dos Palmares – espaço de memória e resistência

Como resultado das oficinas de práticas antirracistas realizadas a comunidade escolar foi aos poucos envolvendo-se e propondo outros momentos como esse desta subseção que tratou de uma aula de campo na Serra da Barriga na cidade de União dos Palmares em Alagoas. A organização dessa visita emergiu do contexto das práticas pedagógicas antirracistas que haviam sido desenvolvidas em que os/as estudantes se colocaram em um desejo de visitar o lugar para poder vivenciar uma experiência de conhecimento da historicidade ancestral do Quilombo dos Palmares. Então, a proposta foi levada à coordenação pedagógica da escola que submeteu a proposta à gestão da escola e, em seguida, ao coletivo de professores, durante reunião de planejamento coletivo.

Essa atividade contou com grande empenho da equipe pedagógica e da gestão que buscou junto aos órgãos responsáveis por transporte dentro da SEMED a liberação de transporte e montou toda a logística para que a aula pudesse ser realizada, inclusive, a atividade foi encaixada para sábado letivo do dia 10 de junho de 2023, data em que ocorreu a viagem que contou com a participação de professores e estudantes do primeiro e segundo seguimento da EJA, tendo como principal objetivo

promover uma aprendizagem significativa sobre o histórico dos acontecimentos ocorridos naquele espaço considerado um marco da memória ancestral e de uma experiência de empoderamento do povo africano.

Antes de seguirmos viagem foi realizado uma roda de conversa com os participantes no pátio da escola sobre eles esperavam encontrar naquele lugar e qual o significado do termo “Quilombo” para eles cujas respostas estiveram relacionadas como um termo que remete a à “resistência do povo negro” e um lugar de “reconstrução” da cultura africana. A uma conversa também teve como intuito chamar à atenção para aspectos tais como as possíveis conexões entre o acervo do memorial e os conteúdos curriculares, esclarecer as regras de conduta no naquele espaço, reforçar a curiosidade dos estudantes e estimular que eles realizassem registros fotográficos e histórias ali expostas no acervo as quais pudessem ser usadas em atividades pós visita.

O trajeto da subida da Serra foi um verdadeiro momento contemplativo, o encantamento era visível no olhar de cada estudante e dos profissionais que acompanhavam aquela ação. Entre os estudantes, todos vinham aquele lugar pela primeira vez, então a ansiedade e euforia foi um sentimento predominante no grupo.

Imagem 29 – Paisagem da Serra da Barriga



Fonte: <https://www.hoteltambaqui.com.br/>.

Durante a visita os estudantes tiveram a oportunidade de adentrar em todos os espaços do memorial. Foi acontecimento histórico para o grupo da EJA da escola em

que a pesquisa ocorreu, houve vários relatos positivos e que aquela havia sido uma experiência tinha sido magnífica e de que nunca havia tido um momento como aquele no contexto daquela instituição, por unanimidade a viagem foi considerada uma das aulas mais significativa naquele período. A figura 30 mostra o grupo participante.

Imagem 30 – Os participantes da viagem à Serra da Barriga



Fonte: Mural da escola, 2023.

Atualmente, o espaço se encontra sob a responsabilidade do IPHAN após processo de tombamento.

5.2 As mudanças e aprendizagens a partir das indicações das gérberas

Essa categoria está relacionada com as pedagógicas antirracistas realizadas com os estudantes após esses terem participado das oficinas 1,2,3,4 descritas anteriormente. O objetivo foi instigar o grupo para expor suas aprendizagens a partir de narrativas sobre o tema que vinha sendo trabalhado através do Projeto de Práticas Antirracistas. As atividades foram realizadas de forma interdisciplinar em que foram desenvolvidas atividades como: escrita de texto em cordel promovida pelos professores da área de linguagem e humanas; um concurso de fotografias organizado

pela coordenação pedagógica da escola em conjunto com o coletivo dos professores dos seguimentos 1 e 2; produção de cartazes com a temática racial durante o Projeto Leitura desenvolvido pela escola com a produção de em que os/as estudantes foram motivados a escrita de frases afirmativas, desenhos e outros materiais que buscavam evidenciar elementos étnico-racial relacionado a cultura afro e ao racismo em que a proposta das atividades teve como norteador o que Freire (2002, p.13) definiu na perspectiva do ensino:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos [...].

Durante as produções dos trabalhos se buscou respeitar a criatividade dos/das estudantes, a partir do que Freire (1987, p.8) chamou de “círculo de cultura”, em que o papel dos/as professores/as foi o de orientar e motivar o processo de organização e sistemática das produções, ou seja, “propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (Freire, 1987, p.8). A escola, enquanto apoiadora da ação forneceu os materiais para que os/as estudantes pudessem desenvolver os trabalhos.

5.2.1 Atividade 1 – Construção de cordel

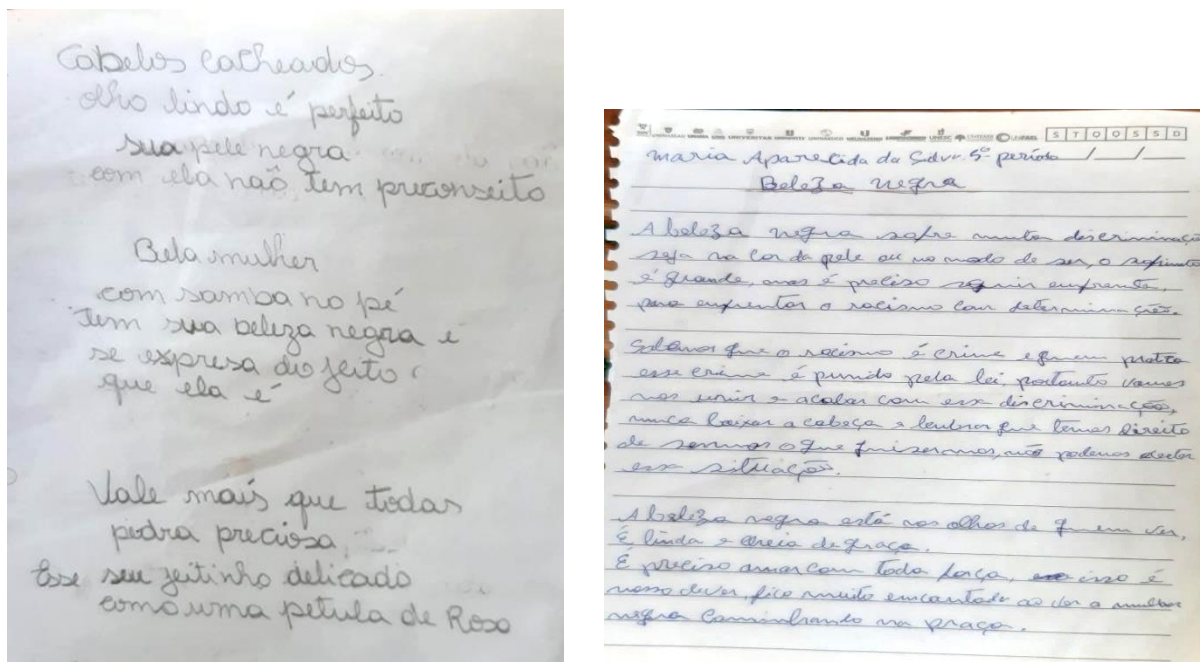
O trabalho foi realizado a partir de práticas em sala de aula envolvendo as turmas do primeiro e segundo seguimento da EJA com atividades pedagógicas realizadas através de oficinas de cordel realizadas nos dias 12 e 13 de junho 2023, em que os estudantes que foram motivados a desenvolver cordéis sobre a temática “Beleza Negra e empoderamento da mulher negra”.

O desenvolvimento desta prática, ocorreu no sentido de possibilitar aos sujeitos o “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador[...]” (Freire, 2002, p.18).

Assim sendo, após receberem orientações do professor de língua portuguesa de como construir um cordel os estudantes, foram desafiados, a partir do que haviam aprendido durante as práticas pedagógicas antirracistas realizadas através das atividades anteriores, a desenvolverem narrativas em versos feitas de forma individual e coletivamente.

Construídos a luz de uma realidade positiva os versos dos cordéis exaltaram a corporeidade negra, sobretudo os cabelos cacheados como belos. É interessante que a visão da mulher negra nas narrativas se constitui de uma imagem comparada a uma “pedra preciosa” com jeito delicado como “pétala de rosa”, conforme figura 4.

Figura 4 – Cordel criado pelas participantes das oficinas



Fonte: Mural da escola, 2023.

Chamou atenção o cordel denominado de “Beleza negra” escrito pela estudante Maria Aparecida da 5ª fase, a estudante em sua narrativa traz à tona a questão do racismo praticado contra a negritude, ao tempo em que ressalta que a prática do racismo se constitui em *crime*, quem o pratica pode ser punido pela lei, destaca a aluna. Para ela a organização social se constitui em algo importante para o movimento de luta na perspectiva de eliminação da discriminação contra o negro. Interessante que no último verso ela afirma que *a beleza está nos olhos de quem ver*, o que remete a questão das subjetividades que permeiam a questão da “beleza”.

A indicação aqui é de que as práticas antirracistas desenvolvidas na escola tenham contribuído para o rompimento de alguns estereótipos que constituem a *mitologia negra* em que o feio está associado ao negro enquanto o belo é atribuído aos padrões estéticos ao branco. (Santos, 2021, p.59)

5.2.2 Atividade 2 – Construção de painel para Mostra de fotografia do Espaço Quilombo dos Palmares

Durante a aula de campo de visita ao Quilombo dos Palmares, foi solicitado aos estudantes a realizarem o registro daquele espaço por meio de fotografias. E que na sequência cada aluno providenciasse uma ou mais fotos da visita que retratasse o lugar. Essas fotos tiveram como objetivo provocar narrativas sobre a atividade realizada que também seriam submetidas a um concurso, em que apenas uma, do total de foto exposta, seria escolhida ao final. O critério para escolha da foto vencedora seria a que melhor retratasse o território do Quilombo dos Palmares.

Os responsáveis pela escolha da foto foi a comunidade escolar, que por meio de uma votação tiveram a oportunidade de julgarem a que mais trazia informações e imagens sobre o espaço do Quilombo.

Com as fotos enviadas pelos estudantes, foi possível construir um painel coletivo contendo onze fotografias. O conteúdo das fotos relacionou-se à geografia, arte e cultura do local visitado, conforme descrito na imagem 24.

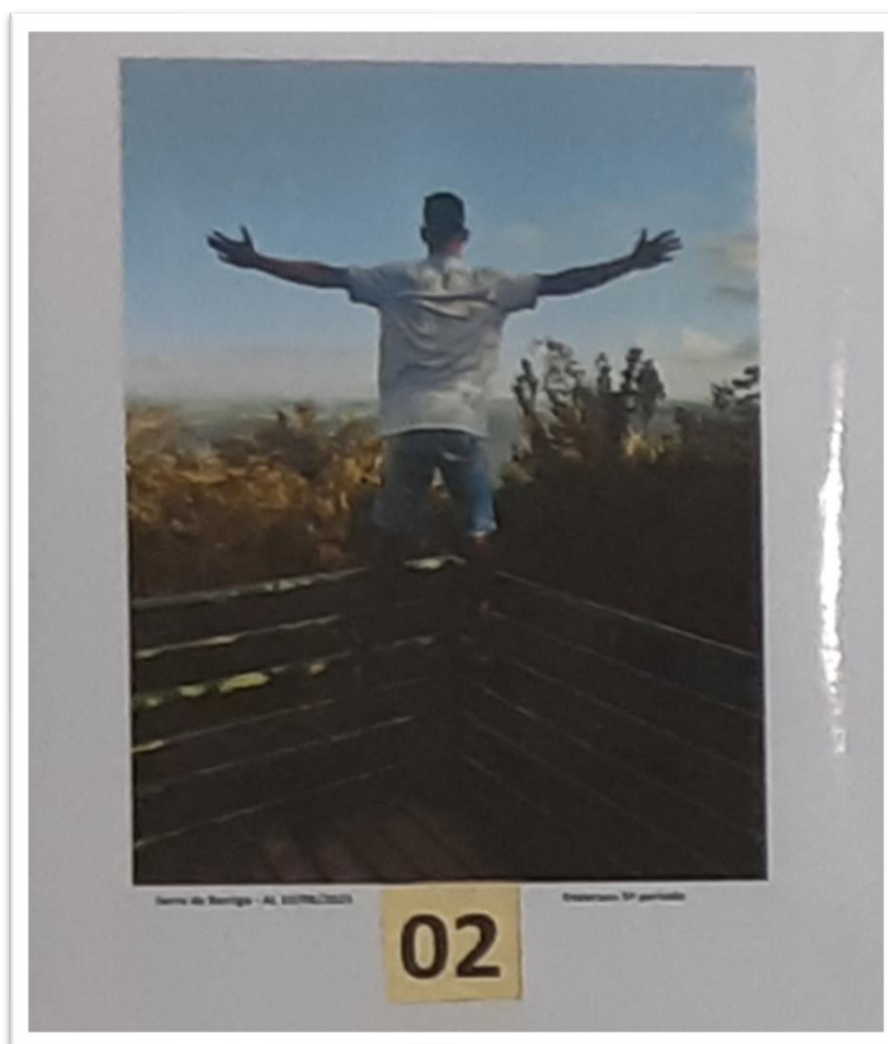
Imagem 31 – Mural das atividades realizadas



Fonte: Mural da Escola, 2023.

Chamou atenção a postura de alguns estudantes que aproveitaram o espaço para se posicionarem de forma orgulhosa de suas diferenças, numa espécie de aceitação, afirmação cultural, moral, física. Como no dizer de Munanga (2020, p. 41) que o negro no processo de recusa de assimilação: “ele se reivindica com paixão. Assumindo sua cor negada vendo nela traços de beleza”. Tal fato ficou ainda mais evidenciado na foto 2, ganhadora do concurso, em que, um estudante negro, se colocou numa posição com braços abertos olhando para o horizonte numa atitude de liberdade, o que demonstrou que a “identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer cabeça erguida: sou negro e numa postura despojada de tudo que carregou no passado, como desprezo transformando este último numa fonte de orgulho para o negro” (Munanga, 2020, p. 50)

Imagem 32 – Foto vencedora do Concurso de Mostra fotográfica do Quilombo dos Palmares



Fonte: Autora, 2023.

5.2.3 Atividade 3 – Noite da Beleza Negra

A atividade denominada de “Noite da Beleza Negra” realizado em 20 de junho 2023, foi um momento de socialização das produções realizadas na sala de aula juntamente com os professores tais como: oficina de cordel sobre beleza negra, oficina de artesanato, exposição do painel de fotografias e de maquete retratando o espaço do Quilombo dos Palmares resultado da aula de campo de visita ao Quilombo dos Palmares. Essa atividade contou com a participação de toda a comunidade escolar.

As práticas pedagógicas antirracistas realizadas na escola, principalmente as oficinas de cabelo afro e turbante mobilizaram os/as estudantes a um processo de afirmação de sua negritude e várias foram as revelações de talentos nessa perspectiva. Sentindo-se orgulhosos/as e valorizados/as os/as estudantes, durante as aulas, começaram revelar seus saberes sobre a cultura afro-brasileira em relação a arte, dança e estética. Então, com objetivo de proporcionar o engajamento e protagonismo dos estudantes, convidamos aqueles que haviam revelado saberes sobre capoeira, feitura de trança afro, bem como os que haviam participado das oficinas de cabelo e Turbante para socializarem suas aprendizagens e enriquecer aquele momento de exposição de “Beleza Negra” que foi composto pela exposição das produções feita em sala de aula, e também por um desfile dos estudantes que desejassem expor sua beleza através da estética e/ou da arte afro.

No sentido de apoiar aos que se dispuseram se expor sua beleza negra no desfile, bem como aos que participariam no processo de embelezamento através da feitura de tranças, Turbantes e fitagem dos cachos, a escola disponibilizou uma sala de aula, que foi preparada com espelho e materiais doados pelos professores tais como cremes para cabelos, recipiente com água, tecidos para o Turbante e adereços para as tranças. Os materiais foram entregues aos estudantes para que eles se reunissem e pudessem realizar as produções momentos antes do início do evento.

O evento também contou com uma apresentação da capoeira que foi realizada pelos estudantes que já prática esse tipo de atividade em outros espaços. Para que conseguissem montar a apresentação, os/as estudantes contaram com a ajuda dos/as professores/as e gestão pedagógica da escola que permitiu que, dias antes, em intervalos de aulas, esses/as estudantes pudessem preparar a apresentação que seria realizada naquele momento de culminância das práticas pedagógicas

antirracistas na escola. Quanto às vestimentas específicas para capoeira, os/as estudantes a possuíam e a música foi uma reprodução disponível na internet através da plataforma do Youtube, reprodução feita utilizando um notebook acoplado a um datashow e uma caixa de som que a escola também disponibilizou para este trabalho.

Figura 5 – Convite para noite da beleza negra



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 33 – Noite da beleza negra – Oficina de trança



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 34 – Desfile das mulheres na noite da beleza negra



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 35 – Desfile das mulheres na noite da beleza negra



Fonte: Autora, 2023.

Os cordéis produzidos pelos/as estudantes do segundo seguimento da EJA (5º ao 9º período), a partir da temática racial, foram lidos para o público participante daquela da Noite da Beleza Negra (figura....). Porém, devido a quantidade de cordéis e o tempo previstos para esse tipo de apresentação, não foi possível ler todos, no entanto, o fato de os cordéis estarem expostos num varal oportunizou toda comunidade escolar apreciar os textos em versos que foram produzidos pelos estudantes do segundo seguimento da EJA.

Os estudantes do primeiro seguimento se destacaram com a produção de uma maquete (imagem 36), feita com resíduos sólidos, em que buscou retratar o espaço do Quilombo dos Palmares com uma riqueza de detalhe interessante. A Maquete foi confeccionada pela estudante Marlene, aluna do primeiro ano da escola.

Imagem 36 – Maquete representação do Mirante do Tocolo localizado no Memorial Quilombo dos Palmares



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 37 – Maquete reprodução do espaço do Memorial Quilombo dos Palmares



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 38 – Estudante explicando como construiu a maquete e o que significa cada elemento



Fonte: Autora, 2023.

A noite da “beleza negra”, foi a atividade em que se realizou a culminância do projeto de Práticas antirracistas, desenvolvido na escola e se remeteu a um tema que poderia ser algo natural, porém, ainda é visto como uma política incentivo à autoestima que se contrapõe a uma normativa que se constitui predominantemente de padrões branco seja na forma do cabelo, na cor da pele, na religião etc.

o cabelo da mulher negra ainda não é visto como normal e sua cor muito menos. Os comportamentos de rebaixamento da pessoa negra são muito fortes no dia a dia e tem relação direta com a forma como essas pessoas são tratadas na sociedade com constante discriminação e ofensas, mas também diz muito da forma como lidam com o senso de autoestima o que levam muitas vezes as pessoas adoecerem mentalmente.

Na proposta desenvolvida no período em que tivemos os encontros de práticas pedagógicas antirracistas no decorrer das oficinas (turbante, cabelo afro, valores civilizatórios, artesanato, viagem ao quilombo), nos debates, nas aulas de campo e de modo geral, foi sobre descobrir a beleza negra em si, ou seja, desconstruir dentro de um processo de autoaceitação, autorreconhecimento, respeito e reconstrução de sua beleza que nem é mais nem menos é única e própria. E assim fomos mergulhando em uma metamorfose – estudantes e professores como em um casulo – cada um foi uma borboleta – saindo do casulo descobrindo seu potencial, suas habilidades e beleza que tem em si.

Assim sendo, as produções apresentadas denominadas de beleza negra não só representaram o aspecto físico-visual, mas na arte, a história e a cultura de um povo que foi *humilhado* e *desumanizado* durante o confronto de culturas entre colonizador e colonizado, em que foram submetidos a um processo de alienação em cujo objetivo era o de dominá-lo afirma Munanga (2020). Porém, não conformados se mantiveram em constante movimento de luta em prol de sua libertação.

Nesse sentido, surge entre esses dois extremos da sociedade colonial faixas intermediárias que revelavam não só o sentimento de “amargura” e “frustração”, mas o sinal de que deveriam *resistir* para continuar a existir. Nessa direção, “o desejo urgente de contestar a marginalidade e descobrir uma identidade antes perdida devido aos dogmas da supremacia colonizadora em relação à cultura do dominado”, que dá espaço ao movimento de negação desses dogmas, buscando construir referenciais de identificação “a fim de resolver o conflito em que ambos se debatem” (Munanga, 2020, p. 43). O que na perspectiva atual do ensino das práticas pedagógicas

antirracistas no contexto da EJA, defendida aqui nesta tese, se constitui no que Freire (1996, p.22) afirma ser

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. [...] (enquanto sujeito) assumir-se como ser social e histórico, como pensante, comunicante.

O desfile com exibição da corporeidade negra demonstrada através dos cabelos cacheados ou a partir de um penteado se constituiu em espaço “comunicante” das experiências e vivências pelo grupo durante as práticas pedagógicas antirracistas. A trança que muito revela dessa identidade cultural africana no contexto do Brasil para além do embelezamento, também se constituiu como estratégia de conscientização acerca da necessidade de preservação da memória de um povo e de sua luta. Bem como a trajetória do povo africano até a chegada ao quilombo, espaço de reconstrução de sua vida e de sua história. Ademais o turbante entendido mais que um acessório, permitiu o entendimento da “função que algumas produções culturais têm na afirmação da identidade e resistência de determinados grupos” (Willian, 2019, p. 36).

Nesse sentido, o ensino possibilitou a “construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”, o que se constituiu em elemento para os estudantes reconhecer-se, nesse caso, “responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Gomes, 2003, p.173).

A autora afirma ainda que “somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação” (Gomes, 2003, p.173). Nessa direção, ressaltamos a postura dos/as estudantes (imagem 37) que durante a culminância do projeto leitura desenvolvido pela escola no mês de agosto 2023, os/as estudantes movidos pelos efeitos das práticas antirracistas, resolveram comunicar seus textos a partir de atitudes afirmativas expressas na roupa de cor preta (imagem 37), nos dizeres e nos desenhos que se constituíram em uma forma de comunicar a autoafirmação e o orgulho da beleza negra (figura 5). Estabelecendo, nesse caso, um significado para a luta contra o racismo e o preconceito, a partir da posição expressa na imagem dos dizeres escritos nos cartazes que foram expostos no pátio (imagem 37) pelos(as) estudantes:

Imagem 39 – Apresentação de frases antirracistas durante o projeto leitura



Fonte: Autora, 2023.

Imagens 40, 41 e 42 – Desenhos com representação da mulher negra



Fonte: Autora, 2023.

Os desenhos (imagens 40, 41 e 42), feito por estudantes do 9º período do segundo seguimento da EJA, também foram produções muito interessante na perspectiva do empoderamento da mulher negra, esses retrataram a questão do gênero, sobretudo a imagem da mulher negra em que destacada com traços da negritude, evidenciou através das cores vibrantes dos lábios grossos e os cabelos cacheados e armado o quanto que aqueles estudantes erguiam suas vozes em favor de afirmações da beleza negra.

Também foi confeccionada uma moldura (figura 6) de uma menina negra a qual foi exposta no pátio da escola e chamava atenção da comunidade escolar. A imagem dos cabelos cacheados, confeccionados com cartolina, evidenciava o quanto que a oficina de cabelo havia sido marcante no sentido de impulsionar aquela produção que teve como objetivo representar o cabelo crespo de forma positiva e como motivo de orgulho em ser negra.

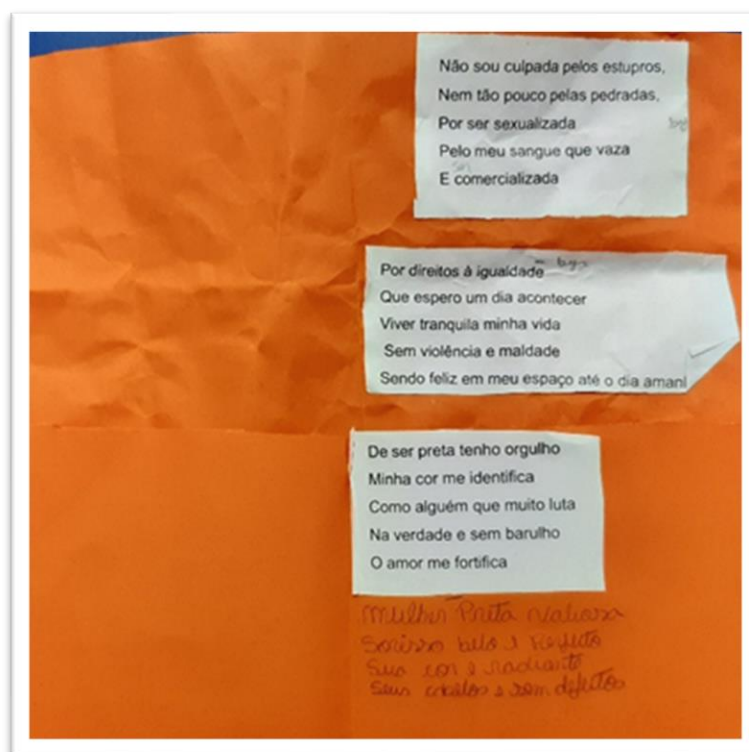
Imagem 43 – Moldura de uma boneca representando uma menina negra



Fonte: Autora, 2023.

Seguindo na mesma direção do empoderamento da mulher negra, os textos escritos em versos conforme figura 6, afirmam ainda o sentimento de indignação daqueles estudantes que, tomados de uma consciência política, tiveram a iniciativa de expressarem-se sobre a condição da mulher negra, sobretudo em relação a cultura do estupro. Em relação a mulher negra, Gonzalez (2020, p. 199) afirmou que, a condição da mulher negra na atualidade “não é muito diferente de seu passado de escravidão”, sujeitada a variados tipos de violência vive ainda uma realidade de vida precária mas que “seu espírito de quilombola não a deixa soçobrar”, antes mantém viva a chama da esperança em dias melhores e sem perder a ternura luta contra as adversidades, sentimento que se observou na escrita expressa pelas estudantes nos dois últimos parágrafos dos versos (figura 6):

Imagem 44 – Texto em versos construído e apresentado durante o projeto Leitura da Escola



Fonte: Mural da escola, 2023.

Essas produções realizadas na sala de aula, evidenciaram o quanto que as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas através das oficinas na escola oportunizou o pensar a questão da mulher negra no contexto da EJA, e que abrir espaços para narrativas sobre as mulheres nesses contextos significa permitir que as

dores e angústias encontrem forma de eclodirem a partir olhares e vozes que se contrapõem ao racismo estrutural que busca silenciar o povo negro e principalmente as mulheres negras. Fato que foi evidenciado a partir da narrativa de Gérbera 9 durante sua entrevista descrita no trecho a seguir em que afirma:

Tem uma parte que me toca, porque eu acho que não sou eu, mas outras pessoas, principalmente, a mulher que já sofreu abuso. A gente ter a confiança da gente contar um pouco da nossa história, da gente se abrir um pouquinho pra contar tudo o que a gente já passou (G9).

No contexto de reconstrução da história do povo negro, os/as estudantes também foram estimulados a produzirem narrativa histórico a partir de algo que retratasse os negros e negras para além dos estereótipos da escravidão, o que resultou na produção de painéis (imagem 45), constituídas por imagens de negros e negras que vem se destacando em diversas áreas da arte, música e cultura brasileira. A perspectiva foi criação de um referencial positivo da negritude e sua vasta e rica cultura presente na sociedade que indica que apesar das condições adversas vivenciadas por esse seguimento social, ainda assim, em um ato de resistência conseguiram se destacar de forma relevante em diversas áreas da cultura social do Brasil, embora, nem sempre sejam retratadas a partir de imagens desse ponto de vista.

As Atividades desenvolvidas no contexto escolar, como no caso desse projeto, se constituíram em ferramenta pedagógica que se mostrou eficiente na capacidade de desenvolver atitudes de combate aos estereótipos racistas e escravocratas presente na maior parte dos materiais didáticos e do racismo institucional pouco ou quase nada evidencia produções como essas na EJA.

Imagem 45 – Confecção de painéis com negros/negras de destaque



Fonte: Autora, 2023.

Merece destaque a atitude dos professores e dos/as estudantes que, a todo momento, demonstraram interesse no assunto, em que suas produções durante as atividades das Práticas Pedagógicas Antirracistas realizadas durante e nos pós oficinas, indicaram que o trabalho educativo desenvolvido a partir deste trabalho de investigação se destaca por oferecer a possibilidade de debate sobre questões que dão sentido ao conhecimento produzido por oportunizar a participação do coletivo como sujeitos ativos do processo.

6 REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS PARA O EMPODERAMENTO DA MULHER NEGRA

Esta seção apresenta o resultado do percurso investigativo realizado no interior da escola, a partir do que foi o Projeto de Práticas Pedagógicas Antirracistas desenvolvidas através das oficinas e demais atividades pedagógicas realizadas na escola mencionada.

A concepção de avaliação aqui adotada se refere a eficácia do trabalho de materialização de uma educação antirracista vivenciada no contexto da Educação de Jovens e Adultos, em que se buscou avaliar os processos de interação pedagógica e do processo de comunicação como um todo, ocorrido durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas antirracistas e os impactos causados no processo de empoderamento da mulher negra.

Essa etapa contou com a participação apenas das - estudantes que estiveram envolvidas na realização das atividades do projeto os quais foram submetidos a entrevista diagnóstica realizada antes do desenvolvimento das práticas educativas, então, ao finalizar as atividades das práticas pedagógicas as estudantes foram convidadas novamente, de forma individual responderem os questionamentos, através de entrevistas, sobre a vivência e impressões, bem como dos conhecimento adquiridos, efeitos e mudanças que conseguiram obter para sua vida a partir de sua participação das ações realizadas durante a realização do Projeto supra citado.

Participaram 16 estudantes, o critério para participação desta entrevista seria ter respondido a primeira entrevista, feita na etapa diagnóstica, ter participado das ações práticas do projeto de Práticas Pedagógicas Antirracistas e possuir disponibilidade de tempo para responder as perguntas. Isso justificou a diferença do número de entrevistadas da etapa diagnóstica para a que foi realizada na fase posterior a concretização das atividades práticas uma vez que, algumas estudantes, por motivos pessoais, deixaram de frequentar as aulas durante a aplicabilidade do projeto e outras por não dispor de tempo para a entrevista, uma vez que essa era realizada no momento em que as estudantes chegavam na escola ou nos intervalos das aulas, o que dificultou a participação de todas as estudantes que participaram das atividades práticas.

As perguntas estiveram relacionadas à percepção das estudantes sobre o que significou as ações pedagógicas do projeto para sua vida pessoal e para o coletivo de mulheres da EJA, bem como a contribuição e impactos dessas práticas pedagógicas antirracistas em relação às questões da autoestima da pessoa negra, o entendimento histórico, as condições e a realidade do contingente da população negra, sobretudo da mulher negra no tocante as raízes históricas que estruturam o racismo e as desigualdades praticadas no Brasil contra essas pessoas. Ademais, foi avaliada a eficácia dos recursos didáticos pedagógicos utilizados durante as atividades no tocante a contribuição desses para a construção do conhecimento adquirido no processo de autoaceitação, autorreconhecimento e autovalorização de si mesmo. Por fim, foi coletada informações sobre a importância da continuação desse tipo de projeto envolvendo práticas pedagógicas antirracistas na EJA no formato em que foi realizado naquele contexto.

6.1 Percepção sobre práticas pedagógicas antirracistas na EJA – efeitos e sentidos

Visando compreender os efeitos e sentido atribuídos pelas estudantes as práticas pedagógicas antirracistas solicitou-se que as entrevistadas relatassem o que foram os encontros pedagógicos antirracista, o que foi mais significativo para elas nessas práticas, de que forma esses encontros marcaram suas vidas.

Organizou-se as respostas dessa categoria em três tópicos. O primeiro refere-se as impressões e os impactos que as estudantes tiveram sobre o que foram essas práticas. O segundo diz respeito aos aprendizados e experiências adquiridos. O terceiro se relaciona os tipos de atividades que possibilitaram o empoderamento da mulher negra, o papel da escola enquanto agente mobilizador de práticas pedagógicas antirracistas. Quarto, a reflexão acerca da contribuição dos temas e materiais didáticos no processo de entendimento das raízes históricas, culturais sobre a condição de subalternidade em que os negros/negras são submetidos no contexto social brasileiro. Por fim, foram tecidas considerações, coletadas nas entrevistas com as estudantes, sobre motivos e possibilidades para a continuação das práticas pedagógicas antirracistas no formato das que foram desenvolvidas a partir da realização desse projeto no contexto escolar da EJA.

6.1.1 Impressões e impactos

Em relação às impressões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, as estudantes afirmaram em suas respostas que tais atividades se constituíram em *espaço de acolhimento, de fortalecimento e oportunidade para o processo de reconhecimento enquanto sujeito de direito*, em que as atividades que constituíram o projeto contribuíram para que elas se vissem de forma positiva e ressaltaram que: [...] *o acolhimento foi muito forte pra mim. Também que a gente não pode desistir, inclusive, nas palestras que teve sempre diziam que nós negras têm direito a tudo e a gente nunca pode desistir* (G 9).

A narrativa de Gérbera 9 traz uma perspectiva de entendimento das práticas como forma de encorajamento e de desenvolvimento da crença para a valorização de seu potencial como mulher negra para o enfrentamento das barreiras. Vale ressaltar que, conforme descrito na primeira parte desta pesquisa, as narrativas das entrevistadas evidenciaram uma realidade de vida marcada pela falta de cidadania em relação ao acesso a direitos considerados básicos e de alojamentos e descontinuidade dos estudos e que a falta de apoio e consciência crítica sobre os processos de dominação porque passam pode comprometer seu desenvolvimento e permanência na escola em que, devido ao sentimento de baixo autoestima e falta de crença em seu potencial, as estudantes podem ter seu progresso educacional comprometido por não se reconhecerem capazes. O que no tocante aos estudantes negros/negras, na concepção de hooks (2020, p. 56), justifica-se pois “sem uma mentalidade descolonizadora, estudantes inteligentes, vindos de contextos desprovidos de direitos, frequentemente pensam ser difícil ter sucesso em instituições educacionais da cultura do dominador”.

A autora enfatiza o fato de que os indivíduos negro/negras são “bombardeados diariamente pela mentalidade colonizadora” e que poucos são os que conseguem escapar desse bombardeio e que esse tipo de mentalidade “molda consciências e ações”. Por conta disso, é preciso que os educadores sejam convocados a montarem estratégias para desenvolvimento de “novas maneiras de pensar e de ser”. Tarefa nada fácil, uma vez que, as pessoas passam boa parte dos dias trabalhando dentro da cultura do dominador, afirma hooks (2020, p. 57), isso por sua vez, causa uma espécie de incorporação de valores colonialistas. No caso do Brasil, o mito da democracia racial, enquanto corrente ideológica nega as desigualdades entre negros

e brancos e por conseqüências chegando à situação como a que foi descrita por Gérbera 10, que em sua narrativa nos contou que só a partir de sua participação nas práticas foi que se deu conta da realidade acerca do racismo que se reverbera em diversos contextos pois até aquele momento ela [...] *não sabia que as pessoas eram tão discriminadas desse jeito, mas a gente estudando a gente aprende e entende o que é o racismo. A gente sabe o nosso direito* (G 10).

Portanto, foi no espaço “transgressor” e “transformador” das Prática Pedagógicas Antirracistas que Gérbera 16 conseguiu:

[...] refleti muitas coisas, que muitas coisas eu não sabia. Tem coisas que encaixou na minha cabeça, sobre o negócio do racismo, que eu sei que existe racismo, mas ninguém nunca tinha conversado sobre isso de forma clara. Então, aqui na escola, através da explicação de vocês é que a gente vai descobrir muitas coisas do que significa o racismo, porque existe o racismo, é isso. Ou seja, clareou bastante coisa na minha cabeça.

O relato de Gérbera 16 trouxe em sua percepção um dado importante sobre o papel da escola enquanto agente propagador do debate sobre o racismo, segundo ela foi no espaço escolar, através da explicação feita, que ela passou a compreender o significado do racismo. A fala daquela estudante, apontou para um processo de mudança causada pela sistemática com que foi realizada o trabalho pedagógico sobre a questão racial naquele contexto, o que se pode considerar um passo importante. No entanto, para que de fato haja rupturas em relação ao racismo institucional e para que se consolide práticas antirracista de fato e de direito é preciso uma postura política contra os preconceitos e resistências em relação a esse tipo de trabalho. Nesse caso tanto instituição como os professores precisam adotar uma postura política comprometida com a liberdade do contrário o reforço da cultura do dominador e dos preconceitos poderão permanecer inalterados. Porém, também pode acontecer caso em que o estudante não possua uma abertura aos processos de mudanças o que visão de hooks (2020, p. 57) se constitui em dificuldade que ocorre quando se tem que “Compartilhar conhecimento a partir de um ponto de vista sem preconceito e/ou descolonizado com estudantes que estão profundamente envolvidos com a cultura do dominador que não se abrem a aprender novas formas de pensar e de saber”.

Sobre o impacto das atividades, as entrevistadas, demonstraram que as vivências e experiências vividas em casa encontro foram preciosas em que foi possível ver o alcance do trabalho em que segundo Gérbera 28, ao expressar suas impressões sobre os momentos dos encontros realizados através das oficinas afirmou

que: “[...] *foi demais, achei muito bonito e me senti muito feliz. Eu me sinto que vou aprender mais. Eu gostei e eu não tenho palavras para dizer nada porque todos eles foram ótimos!*” (G 28).

Tal concepção contribui para o entendimento da necessidade de desenvolver no interior das escolas uma educação como prática da liberdade a partir da perspectiva de descolonização das mentes, seja do professor quanto do estudante de forma a possibilitar o

[...] respeito das pessoas, que as pessoas têm o direito de ir fazer o que quiser com seu corpo, com seu cabelo. A roupa, vestir a roupa do jeito que gosta. Isso foi muito importante, gostei muito! Se a pessoa quer colocar uma pince uma coisa assim pode colocar, que é a pessoa que gosta e ela tem o seu direito de fazer (G 2).

Há que considerar que “na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (Gomes, 2012, p.104) por conta disso, na concepção de Gérbera 7, participar de encontros como esses se constitui em algo fundamental pois é preciso: “[...] *ter mais coragem, não ligar muito para o que as pessoas falam e ir em frente*”. Uma vez que “[...] *é muito maravilhoso, muito importante*” (G 26).

Ainda sobre os encontros realizados durante as práticas pedagógicas antirracistas as entrevistadas consideraram esses como espaços de superação dos medos, concepção ressaltada por Gérbera 21 quando comentou que:

Antes [...] tinha vergonha até de abrir a boca para falar. Agora não, depois dessas aulas eu me sinto mais leve. Não tenho mais aquela timidez. Foi muito proveitosa, muito boas mesmo essas aulas. Tudo que eu vi e ouvi empodera a gente. Foi tudo maravilhoso, eu me apeguei bastante no que eu vi, no que eu ouvi, até, no meu dia a dia para saber lidar melhor com a situação.

A fala de Gérbera 21, evidenciou as Práticas Pedagógicas antirracista se constituíram em lugar privilegiado de construção transformadora da história em que, “independentemente, dos modos de compreender o sentido da prática política seu exercício é representado para o negro como o meio de recuperar a autoestima, de afirmar sua existência e de marcar o seu lugar” (Souza, 2021, 77).

Nesse sentido, os efeitos das práticas parecem atingir um campo sensível e importante para o ser humano em sua trajetória de vida, sobretudo a mulher negra que, historicamente traz consigo uma carga de estereótipos negativos que atingem sua autoimagem, os quais são capazes de desencadear um sentimento de

incapacidade e o não reconhecimento de sua beleza. Efeito que pode ser sentido nas narrativas como as de Gérbera 2, 10, 17, 28 que em seus relatos evidenciaram que:

Antes eu me sentia uma pessoa menor devido a tantos preconceitos, então pra mim era mais difícil como encarar, assim, a sociedade. Mas depois desses encontros aqui, essas palestras, isso fez com que eu me sentisse melhor, mais forte. Em outras palavras, mais corajosa, tudo isso (G2).

Antes eu me sentia com vergonha. A pessoa se sente com vergonha. Mas hoje eu me sinto feliz (G28).

Minha autoestima valorizou. Eu me senti mais mulher e com coragem e com força (G10).

No caso foi a minha autoestima que melhorou. tem dias que a gente se olha e se ver uma pessoa importante. A forma de me vestir, de arrumar o cabelo (G17).

Sobre os impactos das práticas no processo de tomada de consciência sobre a realidade porque passa a o indivíduo negro sobretudo, no tocante a configuração de um rosto próprio e da luta contra o racismo, esse deve ocorrer a partir do entendimento da história em que os sujeitos são levados a se perceberem em sua identidade e valores, fato evidenciado na fala de Gérbera 26 a qual afirmou que: *Daí eu vendo de perto olhando com os meus olhos e vendo a realidade das coisas, os ensinamentos, na sala de aula também aprendi bastante. Aí que eu caí em si e vi como é importante lutar contra o preconceito (G26).*

Embora reconheça que as Práticas Pedagógicas antirracistas não possuam força política suficiente para acabar com o racismo, Gérbera 26, acredita que trabalhos pedagógicos como os que foram desenvolvidos durante esse projeto podem inibir as práticas racistas, bem como oferecer oportunidade de desenvolver estratégias de enfrentamento do racismo para que as pessoas que são vítimas do racismo possam se fortalecer. Segundo ressaltou na narrativa abaixo que: *Talvez o racismo não acabe, mas eu acho que maneira um pouco, eles ficam assustados, fica assim com medo e a gente tem mais força e argumento para enfrentá-lo (G26).*

6.1.2 Aprendizados e experiências significativas

Dentre os aprendizados e as experiências vivenciadas, os depoimentos das entrevistadas indicam que as práticas pedagógicas antirracistas “*contribuíram para entender o que é o preconceito*” (G9), bem como para:

Experiência que estão relacionadas a se tornar: firme no objetivo que *a gente quer e não desistir de nada* (G9) e *a ter mais “coragem, porque às vezes a gente sofre um racismo e a gente não sabe nem como lidar”* (G27).

Ademais, Gérbera 21 ressaltou: [...] *aprendi a lidar mais com os meus medos, e saber lidar também com o preconceito das pessoas que a gente enfrenta no dia a dia. para mim foi muito bom* (G21).

As atividades desenvolvidas também tiveram como foco possibilitar as estudantes a oportunidade de tomada de consciência sobre o racismo e seus desdobramentos nas práticas cotidianas, trabalho que exigiu o que Munanga (2005, p.18) chamou de “atitude de coragem”, uma vez que, segundo o autor esse é um processo que “exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial”, visto que, devido a esse mito no Brasil, se alimenta a crença de que “não existe preconceito étnico-racial e por conta disso, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial”.

Porém, no campo da educação escolar, para se alcançar o propósito de garantir aprendizagens transformadoras que permitam a reflexão sobre as realidades aqui ressaltadas, é preciso *enfrentar o desafio de articular as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo* o que para essa pesquisa foi utilizada as oficinas, palestras, bem como os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, cujos resultados demonstraram que o trabalho gerou: [...] *um aprendizado, coisas que eu nunca participei tive a oportunidade de participar agora. Eu gostei muito. É porque eu sabia que tinha o racismo, eu sabia. Mas é assim de perto, assistir palestra, assistir vídeo sobre isso eu nunca tinha. Nunca tinha* (G14).

A narrativa de Gérbera 4, evidencia a perspectiva de que as práticas pedagógicas foi uma oportunidade de realizar um trabalho de combate as artimanhas da estrutura racista em que os momentos foram considerados: [...] *muito importante, porque muitas coisas eu descobri que eu não sabia que era racismo. Ai com essa participação descobri muita coisa. Pra mim foi muito importante, gostei muito. Foi muito interessante* (G4).

E a importância dos encontros se deram exatamente por permitir que fosse gerado aprendizagens significativas que dialogaram com a vida dos indivíduos, sobretudo dos negros e negras, que em seu dia a dia passam por situações de racismo, mas que nem sempre conseguem identificar, então estar participando de momentos como os que foram vivenciados:

[...] deu pra entender bastante coisa, porque é muito sofrimento sobre a gente. Há muito preconceito (G 8).

[...] eu aprendi muitas coisas sobre o racismo (G 17).

A fala das entrevistadas, evidencia o efeito do trabalho pedagógico no processo de reversão do quadro *preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão* e que conclama a educação a “oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (Munanga, 2005, p.17). Sobretudo os “membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial” (Munanga, 2005, p.17).

Em relação às aprendizagens, permearam o caminho da educação enquanto perspectiva transformadora para o processo de autoaceitação e autoestima enquanto mulher negra, as respostas foram interessantes indicaram a inovação com o trabalho sobre EREER e permitiram narrativas que atestam que esse tipo de ação pedagógica permite que haja *[...] mudança, porque eu não sabia de muita coisa. Essas palestras que estão dando ajuda as pessoas a enxergarem o mundo melhor e saber que ninguém é melhor que ninguém (G 29).*

Gérbera 9, em seu relato reforça que esse é um trabalho que: *Muda completamente, principalmente o raciocínio da gente. O raciocínio pra crescer, pra não desistir, pra entender a realidade (G 9).*

6.2 Contribuições das práticas pedagógicas antirracistas para o empoderamento da mulher negra

No tocante a construção da identidade da mulher negra, o resultado da pesquisa demonstrou o impacto das atividades pedagógicas desenvolvidas tendo como tema o “cabelo crespo”, que foi uma das temáticas trabalhadas durante as práticas pedagógicas antirracistas na escola. Nesse sentido, quando questionadas sobre os efeitos dessas atividades no processo de autoafirmação enquanto mulher negra as respostas indicaram uma ruptura com o alisamento capilar. Percebeu-se que as entrevistadas passaram a compreender que a transição capilar se constitui em uma forma de recompor a afirmação da identidade mulher negra, conforme se pode

perceber na fala de Gérbera 9 que em sua narrativa relata que viveu várias coisas, mas:

[...] a mudança do cabelo eu tinha um cabelo cacheado, hoje em dia, não tenho mais, queria muito que voltasse mais nem tão cedo. Mas a gente tem que se aceitar como a gente somos, principalmente o cabelo da gente que diz a raça que a gente somos, nos identifica.

Porém, romper com os impactos do racismo na construção da identidade negra da mulher a partir da afirmação do cabelo crespo como postura política se constitui um desafio em que elas se veem desafiadas a vencer os velhos e ultrapassados tabus sobre o padrão de beleza e, portanto, a aceitação de si mesmas processo que segundo as entrevistadas:

Não é fácil, é muito difícil a gente aceitar, no mundo que a gente vive, [...] a gente aceitar o nosso cabelo, aceitar a nossa cor. Pelo preconceito e tudo. Foi muito bom a palestra que ela deu, me abriu muitos olhos sobre tudo que ela falou. Pra mim foi muito proveitoso (G21).

Porém esse fato se deve porque no cenário brasileiro, se contrapor a lógica hegemônica, ou seja, se decidir usar o cabelo sem alisamento não é tarefa fácil visto que a estética da mulher negra é estigmatizada negativamente, e nesse caso, “o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade” (Gomes, 2003, 173).

Nessa direção, faz sentido o fato de as entrevistadas destacarem em suas narrativas que as atividades que mais a empoderaram foi a que se relacionaram com o: *turbante e quando fala dos cabelos (G9)*, como sendo a que mais: *[...] tocou mais por conta que, como eu já disse anteriormente, eu tinha o cabelo de tal jeito, nasci com cabelo natural meio liso meio cacheado e hoje em dia não tenho mais os meus cachos, aí isso me marcou (G9).*

A realidade ressaltada na fala de Gérbera 9, se deve ao fato de que a estrutura social do Brasil foi alicerçada nos padrões eurocêntricos, nesse sentido, a estética negra sempre foi renega e ridicularizada causando uma interferência da construção da subjetividade dos sujeitos negros, sobretudo da mulher negra, que ao longo do processo histórico sofre com as inúmeras formas de exclusão, inclusive, em suas características físicas, dentre as quais o cabelo, visto de forma pejorativa pela sociedade que insiste em perpetuar práticas racistas. No entanto, segundo Gomes (2003, p. 174), “[...] em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações

e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro”. Isso significa que na perspectiva de trabalho pedagógico que tem como foco a desconstrução do racismo o trato sobre o cabelo se constitui em um caminho na concretização de uma educação antirracista no espaço escolar.

As evidências em torno dos resultados do projeto no tocante ao empoderamento da mulher negra na perspectiva de resgatar a identidade como algo significativo no processo de rompimento com o poder do racismo na subjetividade dos indivíduos negros/as, foi demonstrada nas narrativas a seguir nas quais se observa que as estudantes destacaram dentre o que chamou atenção está a questão da estética em que o cabelo continuou aparecendo como algo que marcou e as deixou: *encantada com a dos cabelos também, eu queria fazer, mas tem química no meu cabelo* (G16).

E seguiram com as afirmações de que:

Foi a dos cachos. Porque acho muito bonito cabelos tem cachos. Acho interessante (G7).

Foi sobre o cabelo. Porque, assim, falou que a pessoa tem que ser a pessoa mesma. Poder usar o cabelo da maneira que a pessoa quer, essas coisas aí (G8).

[...] uma delas foram os meus cachinhos, que antes eu chapeava, hoje eu já não quero mais de jeito nenhum. Eu sempre tenho dito que, onde há cachos que chapinha não reine. É isso que me motiva. Eu gosto muito dos meus cachinhos agora. Gostei de tudo um pouco (G1).

Aquela última oficina que nós tivemos do cabelo. Falando sobre o cabelo. Ela me trouxe muita coisa, foi porque ela fala onde a gente tem que se aceitar o cabelo. Também a valorização. Porque tem muitas pessoas que alisa por conta do preconceito. Eu acho que não é uma maneira muito agradável, acho que a gente tem que se ver do jeito que nós somos, do jeito que Deus fez. Então acho que é bonito (G27).

Eu gostei de todos, mas essa parte do cabelo para mim ficou marcado. A fala sobre o cabelo. Eu mesma se for para eu deixar o meu cabelo natural como ele é, que ele é crespo, eu aceito (G21).

A questão do cabelo. O meu cabelo, eu só uso ele preso, mas agora eu estou usando mais ele solto. Quando eu vou pra igreja só saio com ele solto. Agora quando saio pra os cantos só saio com ele solto. Porque antes eu o achava muito cheio e agora não, eu nem ligo. Agora é todo livre mesmo (G 15).

O meu cabelo é uma coisa que eu sempre quis ter. Já era uma coisa que eu tenho e já valorizava muito bem (G17)

É interessante como a oficina do cabelo crespo como instrumento de empoderamento foi importante e uma oportunidade para que as estudantes tivessem

um encontro consigo mesma e com suas raízes conforme o relato de Gérbera 27 que ressalta em sua fala que:

Na verdade, eu não me enxergava como mulher negra, sou filha de mãe negra, tenho parentes negro, mas não me identificava assim. Hoje em dia me identifico com uma mulher negra por conta do cabelo cacheado e porque tenho em mim sangue da mulher negra.

As falas das estudantes confirmaram o que Gomes (2003, p.174) em seus estudos afirma que:

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário.

Ademais, sobre a questão da identidade negra as estudantes destacaram ainda que após sua participação neste projeto sentiram-se:

[...] mais valorizada, porque nós só por ser mulheres sofremos preconceito (G26).

[...] mais liberta, apesar, assim, tinha muitas coisas que eu analiso e aguardava pra mim e hoje em dia eu pratico, como a minha origem, não ter vergonha da minha cor, não ter vergonha de estudar, antigamente, as pessoas falavam nessa idade não precisa estudar mais não. Mas eu não vou desistir. Por exemplo, a emponderação da mulher em casa com o companheiro, como ele proibir dela fazer o que ela quer. Mas ela não pode baixar a cabeça, ela tem que seguir no que ela deseja (G9).

O sentimento de valorização da cultura negra foi uma linha que permeou as práticas e que foram enaltecidas pelas estudantes que não só durante as atividades das práticas pedagógicas, mas também durante a entrevista buscaram enfatizar o quanto sentiram-se autovalorizada e relataram falas como:

Eu hoje me sinto melhor mesmo. Eu aprendi a me dar mais valor. (G1)

Antes mesmo, minha autoestima era muito baixa. Porque eu não me achava bonita (G15).

Eu só tenho a dizer que cada vez mais eu estou me sentindo segura de mim mesma[...] (G26).

Ajudou a gente a se valorizar mais. A se cuidar melhor. Ah, me sinto bem melhor, bem melhor mesmo (G1).

Não me valorizava. Agora não, agora eu me valorizo e me acho bonita. Amo a minha cor. Isso foi muito importante pra mim (G15).

Procurei a me valorizar mais porque a gente não deve ser o que as pessoas pensam a gente deve ser o que a gente é (G4).

Para hooks (2019, p.173,185), parafraseando Paulo Freire, afirma que a educação como “prática da liberdade” [...]:

[...] só será uma realidade para as mulheres quando desenvolvermos uma metodologia voltada às necessidades de todas as mulheres”. A autora segue afirmando que a grande maioria das mulheres negras e pobres dessa sociedade se sente continuamente desrespeitada. (hooks, 2019, p. 173, 185).

Nesse sentido, o debate étnico-racial que vise investir em aprendizagens significativas em relação à valorização das características das mulheres negras, deve caminhar na contraposição em várias frentes sociais, mas também nos questionamentos sobre a padronização da estética e fortalecer os indivíduos negros/as no tocante a realidade que contribui para se estabelecer instrumento de construção de uma negritude consciente de sua identidade e de sua potência enquanto sujeitos. Perspectiva que foi confirmada pelas estudantes entrevistadas cujas narrativas indicaram que:

As mulheres ficam mais forte quando elas participam de uma coisa assim dessas palestras (G14).

[...] mais experiente porque eu já vivi muitas situações assim no dia a dia (G8).

[...] com mais garra, com mais segurança toda emponderada. Podemos sair mais à vontade para gritar a realidade, conversar, olhar na cara, olhar no olho (G26).

Contudo, na visão de hooks (2019, p.119) “o compartilhamento de informações e conhecimento entre mulheres negras são cruciais para o desenvolvimento da subjetividade radical da mulher negra”, situação que ocorre, sobretudo em relação as estudantes, porque no processo de busca de respostas sobre a formação social da identidade, a mulher negra quer saber sobre como pensam outras mulheres e a forma de ser dessas mulheres numa perspectiva mais humanizadora criando ai uma identificação com as narrativas proferidas. Nesse sentido, dentre as falas das estudantes entrevistadas, foi interessante a fala de Gérbera 27 que traz o entendimento que o processo de interação realizado a partir da fala de mulheres negras militantes dos movimentos sociais e/ou profissionais negras pode produzir um conhecimento mais fluído e consistente no tocante ao processo de conscientização e mudança causando um identificação com o ser mulher negra, o que segundo Gérbera 27 quanto mais: “*convivo com mulheres negras eu me identifico mais*”.

Na visão de hookss (2020, p. 226), “o pensamento crítico em sala de aula é uma forma de ampliar a consciência”. Em consonância com esse pensamento, percebeu-se que a realização de um trabalho pedagógico voltado a compreensão da realidade da mulher negra no contexto da EJA, é essencial para o entendimento ainda maior de algo que as próprias mulheres conhecem por experiência própria, portanto, a escola como espaço de compartilhamento de conhecimento deve oferecer a oportunidade para o crescimento e ampliação da maneira de pensar uma vez “a libertação é um processo contínuo, portanto, é preciso buscar todas as oportunidades de descolonizar as nossas mentes e a dos estudantes” (hooks, 2020, p. 59) foi o que ficou demonstrado na narrativa de Gérbera 2 sobre o entendimento da realidade social em que vive a mulher negra, em que afirmou:

Tinha consciência e esperei [...] essas oportunidades de falar sobre os negros, claro em geral homens e mulheres, e mais ainda pelas mulheres porque são as mais afetadas. São as mais discriminadas, sem qualificação perante os brancos, perante a sociedade e eu vejo que, digamos, de 30 anos pra cá tem mudado, mas muito pouco. Mas acredito que daqui pra frente isso mude e venha melhorar. Delas terem direito, nós mulheres, a gente ter mais direito quanto as brancas. É, direito de uma qualificação de trabalho melhor, de ser vista com bons olhos não com tanta indiferença. Porque a qualificação de trabalho é você ter uma igualdade como as brancas têm (G2).

Evidencia-se a tomada de consciência movida pela esperança de dias melhores são motivações para que as mulheres se libertem das heranças do patriarcalismo e machismo que ainda impera na sociedade de forma que para Gérbera 16: *A mulher tem que ser liberal. Liberal de forma que a pessoa não seja tão prisioneira do marido [...]*.

Nessa perspectiva, direcionar um olhar positivo sobre a cultura negra, com intersecção com a questão ligadas a realidade da mulher, permitem as “mulheres negras construir sua personalidade e identidade contrariando estereótipos negativos” (hookss, 2020, p.159), o que não significa eliminar a forma preconceituosa como são vistas, mas que acreditamos que através de práticas pedagógicas na perspectiva decolonial é possível possibilitar o empoderamento da mulher negra, em que no contexto desta pesquisa as oficinas de turbante, a palestra sobre estética negra e a oficina de cabelo crespo foram apontadas como instrumento para o empoderamento.

A aula de campo que se constituiu na viagem à Serra da Barriga, local que abrigou o Quilombo dos Palmares, na cidade de União dos Palmares–AL, as palestras, bem como os trabalhos sobre a cultura popular realizada a partir da reflexão

dos valores afrodiaspórico, também foram citadas como importantes nesse processo. Nessa direção as narrativas destacam-se de forma a ressaltar que:

Das atividades [...] a mais forte foi aquela que teve o turbante e o vídeos que foi passado daquela mulher negra que teve o filho que sofreu racismo, o Dudú. (G4).

As palestras são boas, porque ajuda muito a gente a ter um conhecimento e ajuda mais nós como mulher a conhecer mais ainda. A gente aprende dar mais valor a nós mesmas. (G14).

O turbante, realmente, foi fantástico. Aquela palestra foi marcante. Até agora estou sentindo-a. (G14).

[...]o que mais motivou e me emocionou foi a viagem pra Serra, pois fui lembrando o que os meus antepassados passaram. O lugar que eles conseguiram se refugiar até chegar à liberdade deles. Não houve momento melhor. Foi muito lindo, ótimo! (G15).

A oficina de artesanato enquanto atividade significativa também foi considerada positiva em que Gérbera 15 ressaltou que essa foi uma: *[...] oficina da gente[...] mexer com coisa, ah, eu acho muito bom! Todo mundo ali reunido, com a mão na massa, foi bom demais!*

O reconhecimento e a identificação com os elementos da cultura e sua história do povo africano também foram situações demonstradas durante as entrevistas através de atividades como a aula de campo à Serra da Barriga, antigo Quilombo dos Palmares, em que as estudantes descreveram como

Ir lá pra Serra da barriga, foi muito importante (G10).

[...] muito bom! [...] inesperado, porque eu não sabia que tinha aquela cultura toda. Foi tudo muito lindo. Aqueles desenhos, aquele artesanato, aquelas casas, que faz tempo só no interior que eu vi aquilo e renovou tudo sobre a minha experiência no interior. Voltei de novo (G27).

A viagem pra Serra da Barriga, era o meu sonho. Porque é um canto muito interessante. Pra mim além de ter muitas coisas pra ver é um lugar bonito e porque marca a história do Zumbi e a história dos escravos. A nossa a história (G16).

No caso da oficina de turbante, foi muito forte a relação com a questão da religiosidade de matriz africana, posto que os sujeitos participantes da pesquisa que estão inseridos nessa cultura estabeleceram uma identificação com o tema, fazendo emergir um sentimento de valorização de sua realidade conforme demonstra o relato da Gérbera 27 quando afirma:

[...] que aquela oficina de turbante, aquela questão que a Lú traz, o que ela passou, e também por conta do candomblé, eu acho que me identifica porque

eu tenho parentes assim. Sou desse meio. Então, eu acho que a gente tem que estar uma apoiando a outra e não fazendo uma coisa racista e machucando uma outra. Eu acho que aquela aula foi ótima (G27).

Narrativas positivas em relação ao turbante foram reforçadas nas falas de outras estudantes, com afirmações do tipo:

Então, quando eu vi o turbante eu disse: ah agora vou usar, pois eu já usava e agora passei a usar pois pra me valorizar mais (G4).

O turbante foi a parte que eu preferi mais pra mim. Eu gostei muito do turbante.

Eu gostei muito da moça do turbante, [...]. Dar um valor a gente e deixa a gente bem valorizada e sabendo nosso direito. Mas foi mais forte a moça do turbante (G10).

Também gostei muito do turbante, porque eu não uso turbante, eu uso pano, mas eu sou da África (G28).

Eu achei muito interessante o turbante, até eu tentei fazer em minha cabeça e em minha netinha (G16).

No tocante à atividade em que foi exibida o filme do “Dudu e o lápis cor da pele”, as narrativas demonstraram identificação das estudantes com o filme a partir das realidades o curta metragem que buscou evidenciar a situação de racismo sofrida no ambiente escolar e no racismo de modo geral sofrido pelas pessoas em que Gérbera 8 ressaltou que das atividades que gostou esse: *Foi o primeiro que teve um vídeo do Dudu. Eu me senti mais forte, mais experiente porque eu já vivi muitas situações assim no dia a dia (G 8).*

Na opinião de Gérbera 2, “esses vídeos ajudaram muito e vai continuar ajudando”. Sobretudo no processo de autoconsciência do ser negro conforme demonstra a fala de Gérbera 28 a qual afirma com ênfase que: *Pode me chamar de negra, pode chamar de preta, pode chamar do que quiser eu me aceito como negra.*

6.3 O papel da escola enquanto agente mobilizador de práticas pedagógicas antirracistas

Embora a escola enquanto tema não tenha sido alvo das perguntas contidas no roteiro, durante as entrevistas a temática emergiu na narrativa das estudantes que ressaltaram o papel da escola como sendo importante no cumprimento desse debate. estudantes: *[...] só tem a escola pra gente trabalhar isso. A escola e os bons professores que é interessam por essa causa (G10).*

Com base em Gomes (2003), podemos afirmar que a escola foi vista pelas estudantes

[...] como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra [...] (Gomes, 2003, 173)

Contexto em que, segundo afirma Gomes (2005, p.60):

Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula.

A escola foi apontada, como espaço de redescoberta da identidade e de autoafirmação enquanto mulher negra, segundo relatou Gérbera 2 que:

Foi aqui na escola, através dessas palestras, dessas oficinas, dos passeios isso me fortaleceu muito, levantou muito a autoestima e nunca baixo não. Cada vez mais vai aumentando. E aprendi mais sobre a mulher negra. Fui entendendo aos poucos, mas demorou muitos anos.

Sobre isso, Gomes (2003, p.180) afirma que,

O estudo sobre o corpo e o cabelo como ícones da identidade negra presentes nos processos educativos escolares e não-escolares poderá nos apontar outros caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. Ver a manipulação do cabelo do negro e da negra como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil poderá nos pôr em contato com a história, memória e herança cultural africana presente na formação cultural afro-brasileira.

A narrativa das estudantes evidencia a importância do papel da escola, enquanto instituição educacional, no debate racial, em que Gomes (2003, p.180) ressalta que a escola ao conduzir o processo de ensino que possibilita “entender a importância da simbologia do corpo negro, a manipulação do cabelo e dos penteados usados pelos negros de hoje como formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros da diáspora”. Nesse sentido, Gérbera 27 ressalta que:

[...] porque eu não sabia o que era isso e vim aprender aqui na escola. Se cada escola tivesse consciência de fazer isso, eu acho que todo mundo respeitaria o próximo do jeito que é pra respeitar. Diminuiria a possibilidade de preconceitos e redescoberta da identidade, assim como eu descobri a minha. Até de aceitação e hoje isso.

Nessa mesma linha de pensamento, Gomes (2003, p. 180) se referindo sobre a temática racial, “ressalta que esse papel de problematização, reconstrução e discussão sobre a identidade negra também deveria ser feito pela escola”.

Nesse contexto, a escola enquanto lugar de construção de conhecimento, através de práticas de ensino como as que foram desenvolvidas durante a realização deste projeto, demonstrou ser uma estratégia capaz de dialogar com a vida dos indivíduos negros/negras e trouxe para o centro do debate a questão racial e suas reverberações nos processos identitários e das realidades sociais e raciais. Tais práticas demonstraram ainda que podem se constituir em uma ferramenta que pode contribuir com produção do conhecimento prático que se torna significativo para os estudantes e não apenas reprodução de informações e conceitos. Nessa perspectiva, através de práticas pedagógicas não convencionais como as que aqui foram desenvolvidas poderá se constituir como um caminho na (des)construção de valores racistas e de vivências escolares mais humanizadas. Espaço em que a educação pode ser mais vivenciada do que pensada. E, nesse caso, constituir-se-á em lugar de esperança e de luta por uma vida mais digna em que os sujeitos vão se descobrindo enquanto cidadãos e pessoas dotadas de dignidade e de vivências inusitadas e inovadoras, como a descrita por Gérbera 28: *Aqui na escola foi uma oportunidade que tive para ir lá na Serra da Barriga.*

Porém, na visão das estudantes o tipo de práticas pedagógicas nos moldes como foi desenvolvido na escola: *Deveria outras escolas, em outros lugares, eu acho que se eles procurassem mais ONG que fizesse isso ensinasse, eu acho que pararia (racismo) na escola também [...] (G 10).*

Nessa perspectiva, sobre práticas pedagógicas antirracistas, Gomes (2005, p. 60) ressalta que:

[...] a escola não precisa fazer isso sozinha! Atualmente, além da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as). Além disso, existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são, de um lado, formas de superação do racismo e, de outro lado, formas de construção de uma verdadeira democracia racial.

Nesse sentido, não é sobre saber e sim compreender porque se deve evitar a prática do racismo e tornar o espaço escolar em lugar reflexão e de empoderamento coletivo, através da tomada de consciência sobre a realidade do racismo na forma específica como ocorre no cenário brasileiro. Dessa forma, provocar nos/as estudantes a vivenciarem experiências como essas em que as estudantes, se referindo a cultura afro e o racismo que estrutura as relações sociais no contexto brasileiro, afirmaram que:

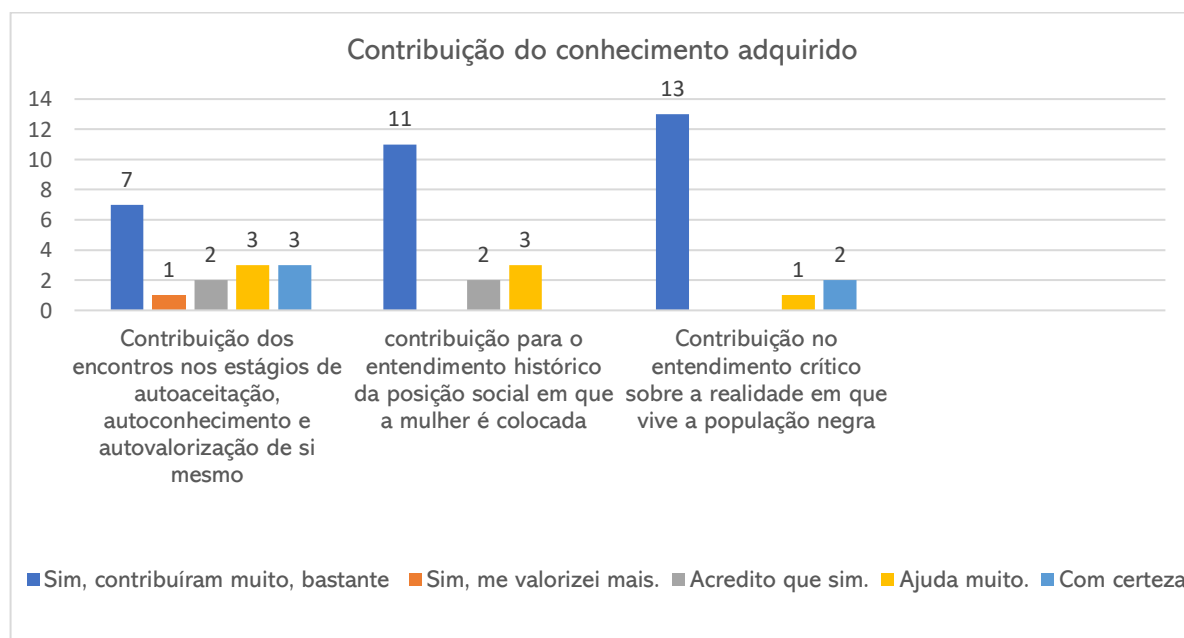
[...] nunca tinha pensado nisso, foi a primeira vez. Nunca, nunca, nunca tinha pensado nessas coisas. Hoje, penso que a gente não deve ter racismo com ninguém e que cada um deve viver à sua maneira (G 14).

Meu Deus! Antes eu me sentia uma leiga não sabia o que era tudo isso. Agora, às vezes, eu escutava, assim, meu filho falar alguma coisa mais por alto.

6.4 Temas e materiais didáticos e as contribuições para ampliar o conhecimento

Quanto às respostas sobre a contribuição das Práticas Pedagógicas para o processo de valorização pessoal e de autoestima das mulheres, recomendamos verificar o gráfico abaixo.

Gráfico 7 – Contribuição do conhecimento adquirido



Fonte: Autora, 2023.

Indagadas se as atividades contribuíram para os estágios de autoaceitação, autoconhecimento e a valorização pessoal, bem como o entendimento histórico da posição social em que a mulher é colocada dentro de uma cultura patriarcal e machista, a maior parte das estudantes entrevistadas responderam que “contribui muito, bastante”, a ênfase no uso da expressão “muito” e “bastante” dá indicação de que, a forma como as abordagens foram realizadas, produziram um efeito significativo no desenvolvimento de aprendizagens que dialogaram com a realidade das participantes. Na mesma direção, a contribuição das práticas para o entendimento acerca da realidade em que vive a população negra em relação as desigualdades sociais, as respostas seguiram a mesma direção com respostas enfáticas de que “contribui bastante”.

Segundo Gomes (2005, p. 43),

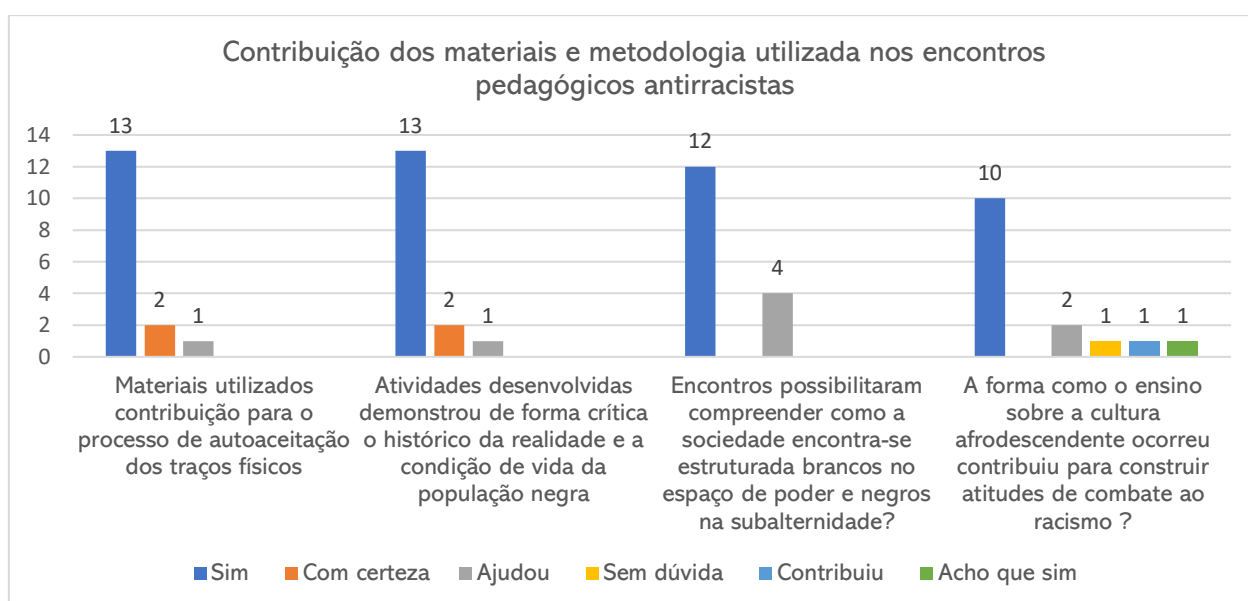
Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as).

Nesse sentido, a autora segue fazendo indagações aos que atuam nos espaços escolares para dirigirem atenção as questões raciais de maneira a desmitificar o mito da democracia racial, entendendo nesse caso o quão é necessário oferecer aos estudantes negros e negras, a partir do seu contexto existencial, as condições de aprendizagens na perspectiva de formação positiva sobre sua identidade entendendo nesse caso que, afirma Gomes (2005, p. 44)

a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

Contudo, para as mudanças ocorrerem é necessário articular práticas pedagógicas que possibilitem novas formas de atitudes antirracistas com o envolvimento de todos. Nessa direção, durante a execução das práticas pedagógicas antirracistas aqui descritas foram utilizadas atividades pedagógicas com metodologias do ensino e materiais didáticos em que se discutir a existência do racismo e, por conseguinte, a desigualdade racial entre os negros e os brancos. Sobre esses aspectos os estudantes afirmaram que tais estratégias cumpriram com o propósito a que se destinaram, conforme gráfico 8.

Gráfico 8 – Contribuição das atividades, materiais e metodologia utilizada para desenvolvimento dos encontros pedagógicos antirracistas



Fonte: Autora, 2023.

Sobre os materiais utilizados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com a contribuição no processo de aceitação dos traços físicos, Gérbera 4 ressaltou ainda que [...] *muitas dessas pessoas que não se aceitavam, depois desse projeto aqui na escola, muitos estão se aceitando.*

Em relação, ao entendimento crítico acerca do histórico e da realidade das condições da população negra, a atividade mais evidenciada foi a oficina de Turbante como sendo a que mais contribuiu para esse entendimento. Foi o que afirmou Gérbera 10 em sua narrativa e destacou que: *Foi a daquela moça do turbante, ela explica tudinho aquilo ali, de onde vem, como vem a origem.*

Quanto à compreensão do racismo existente na sociedade brasileira, que se estabelece principalmente sobre as relações desiguais, em que os espaços de poder são reservados aos brancos e aos negros a *subalternidade* (Almeida, 2019) e que no caso das mulheres negras, o local de subalternidade em que se encontram confinadas, é muito mais difícil de ser ultrapassado (Ribeiro, 2016).

Indagadas sobre o entendimento dessa realidade a partir do que foi vivenciado durante as práticas antirracistas, as estudantes indicaram que, os encontros foram eficazes e inovadores para o entendimento desse viés, sobretudo para a tomada de consciência sobre a intersecção entre raça, gênero e classe social. Segundo Gérbera

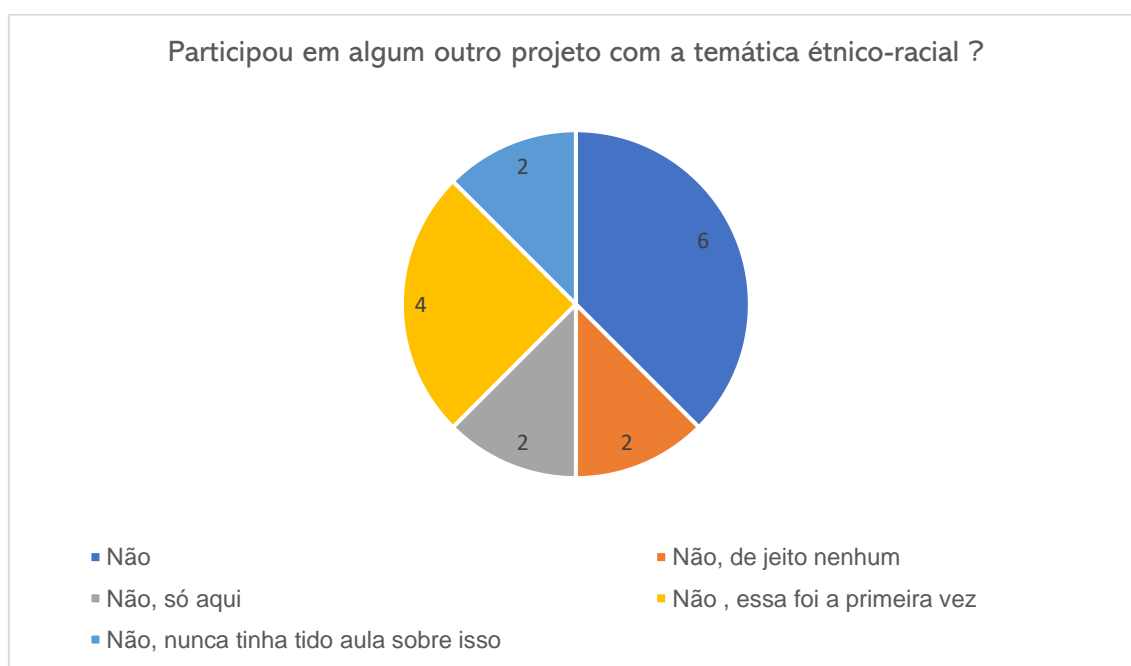
14, sobre essas questões ela *nunca tinha pensado*, e o debate foi indicado como sendo importante: [...] *porque tem pessoas que nem sabem que foram vítimas do racismo. Porque tem gente que sofre racismo e não tá nem aí, não se importa [...]*.

Sobre o processo de empoderamento relacionado à consciência crítica das mulheres, Gérbera 10, ressaltou que esse tipo de encontro: *ajuda porque a gente vai sabendo onde é nosso lugar, [...] e vamos buscar na raça*. Entendendo o “lugar” como uma posição social que não o da subalternidade e que advém como conquista, como resultado de luta.

Os questionamentos sobre a contribuição das práticas pedagógicas acerca do desenvolvimento de atitudes antirracistas, como demonstrado no gráfico 8, em que a maior parte dos estudantes entrevistados indicam que sim, contribuíram. Inclusive sobre esse tema, Gérbera 8, em sua narrativa apontou que sua participação nas práticas pedagógicas possibilitam a compreensão sobre atitudes racistas de forma que ela consegue até identificar aquelas em “*que as pessoas disfarçam, mas a gente percebe que é racismo.*”

Em referência a participação de encontros como os que foram desenvolvidos durante este estudo, as estudantes responderam que não haviam participado antes desse tipo de atividade conforme demonstrado no gráfico 9.

Gráfico 9 – Participação em projetos com a temática étnico-racial



Fonte: Autora, 2023.

6.5 Possibilidades para a continuação das práticas pedagógicas antirracistas na EJA

Sobre a continuidade das Práticas Pedagógicas Antirracistas, as estudantes, consideravam importantes seguir com essas atividades e os motivos que norteiam a permanência dos trabalhos nessa perspectiva. Dentre as justificativas para a continuidade deste tipo de trabalho encontram-se: *não desistir e continuar na luta*.

Uma vez que se faz necessário a: [...] *volta a raiz da gente, da gente mulher negra. Ali mostra a raiz que a gente somos. Voltar a essas raízes, essa realidade deu força ainda mais para lutar e que não devemos desistir. Força!* (G 9).

Bem como o manter-se firme para: *lutar até o fim sobre o racismo.* (G 10). Uma vez que para as entrevistadas os encontros pedagógicos antirracistas são: [...] *importante por falar sobre o preconceito pois tem gente que fala que não tem preconceito, mas na prática a gente percebe que tem. Conheço muitas pessoas assim* (G8).

Na concepção das estudantes esse *é um trabalho muito bonito* [uma vez que] *têm pessoas que sofrem o racismo e não sabe nem o que é. [Que] às vezes por uma simples brincadeira leva uma piadinha, mas não sabe que aquilo é racismo* (G17). Nesse sentido,

A gente só precisa mesmo trabalhar mais isso, porque a gente vive numa sociedade tão preconceituosa que a gente sabe que a gente pode, mas a gente tem medo. Que a gente temos que correr atrás do que a gente quer. Que a gente não é melhor do que ninguém, nós somos iguais a todo mundo, a gente a mulher negra, a gente somos igual a todo mundo. A gente só precisa se aceitar mais[...] (G 21)

Contudo, apesar das estruturas sociais serem consideradas ainda muito desiguais e preconceituosas as estudantes entrevistadas afirmam que:

[...] jamais vamos baixar nossa cabeça. Vamos agir de cabeça erguida e vamos lutar contra o racismo (G2) *[e que] antes não sentia uma força, hoje eu sinto que eu não vou deixar ninguém me pisar nem me chamar de negra, nem me humilhar.* (G10)

Mas que é necessário; [...] ser nós em todo momento, independentemente, do cabelo, cor de pele. (G27).

No geral as práticas pedagógicas foram vistas pelas estudantes como algo: *Muito bom e que continue.*

No tocante aos ministrantes das oficinas. Na opinião das entrevistadas:

Como vieram buscar aqui na escola, eles poderiam também ir para outros lugares mostrar que a pessoa negra são também, pessoas que bota a gente pra frente. Mas se pode oferecer muito mais. Se puder trazer mais para a sala de aula será melhor ainda porque cada vez que a gente vai tendo aula sobre o racismo a gente aprende mais, tanto a gente aluno, quanto os professores, todos nós. Porque a gente queria mesmo um ensinamento para a gente que é aluno. (G 4)

Sobre a continuidade das práticas as entrevistadas ressaltaram que:

[...] se desse continuação a esse projeto seria maravilhoso porque tudo o que foi dito, falado e explicado serviu muito, muito mesmo. Deveriam abordar mais, nas escolas existem muito racismo. Preconceito e falta de aceitação. (G 21)

[...] essas práticas são maravilhosas! Que cada vez mais venham aqui pra escola, não deixe, e não fique só nessa. outras escolas merecem receber essas práticas. (G 2)

Sim eu acho que cada vez mais venham encontros assim dessa natureza. Va ser melhor.

Para além da EJA é preciso avançar para outras modalidades sendo necessário: *Fazer mais esse projeto com as crianças eu acho que as crianças já iriam crescer vendo um projeto desses e já iam crescer já aprendendo e entendendo melhor (G 17).*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese que buscou realizar práticas pedagógicas que possibilitassem o empoderamento da mulher negra no contexto da EJA, desde o momento da elaboração do projeto até sua finalização, constituiu-se como um desafio, visto que muitas das ações foram acordadas com os sujeitos-participantes, mas estavam atreladas à adesão de todos/as, portanto dependiam de apoios e mobilizações que tiveram que ser feitas de forma constante, sobretudo, na parte das intervenções das práticas pedagógicas realizadas no interior da escola. Com efeito, a proposta envolveu o apoio da gestão, dos/as professores e da acolhida e disponibilidade dos/das estudantes da instituição em que foi realizada a pesquisa, bem como os/as parceiros/as convidados/as para contribuir na realização das atividades.

Nada foi fácil, cada fase da pesquisa exigiu várias “frentes de batalha” para que se conseguisse o acolhimento e envolvimento de todos e todas, o que se fez necessário para viabilizar a realização das atividades, principalmente aquelas que se incluíam como ações consideradas pouco convencionais pelo campo da educação, como as que envolveram atuação da cabeleireira de um salão étnico-racial.

As tendências de estudos evidenciados nos trabalhos analisados durante a revisão de literatura são valiosas e contribuem para reflexão sobre a temática ligadas às diferenças étnico-raciais na escola, incluídas na discussão dos principais resultados encontrados pelos/as autores/as que, em sua maioria, estão relacionadas às narrativas críticas das heranças coloniais e pós-coloniais. Essas proposições se consolidaram e buscam se perpetuar nos discursos e nas práticas sociais que permeiam os espaços educacionais escolares no Brasil na perspectiva de manter a invisibilidade dos sujeitos colonizados tidos como “subalternos”.

A pesquisa permitiu examinar e compreender que, mesmo tendo em nível nacional uma política que dispõe da obrigatoriedade da inclusão da questão étnico-racial nos currículos da educação básica, na prática, percebe-se que as mudanças políticas “andam a passos lentos” em relação à formação dos/as profissionais da educação acerca da EJA. No entanto, destaca-se que nessa proposta a adesão foi contagiante.

Ademais, mesmo reconhecendo que a questão racial exige várias frentes de trabalho, a realização de práticas pedagógicas antirracistas na escola é fundamental para a transformação das mentalidades em relação ao racismo e seus

desdobramentos. Porém, é preciso reconhecer que sozinha a educação não tem como alcançar a mudança necessária, uma vez que a estrutura existente da manutenção do sistema racista é bem consolidada. Portanto, quebrar os paradigmas estruturais do racismo na educação escolar se constitui em uma luta que precisa de estratégias que permitam alteração nas lógicas escolares e nas práticas docentes, as quais devem estar centradas no diálogo com as diversas áreas e valorizar a cultura negra que se faz presente na escola e nos espaços sociais e políticos.

Em relação aos objetivos da investigação houve empenho para descrever a identidade das mulheres negras matriculadas na EJA a partir da narrativa de suas histórias de vida. As análises demonstraram que são identidades marcadas por uma singular capacidade de luta e de resiliência diante das trajetórias de sofrimentos decorrentes da negação de direitos. Em relação ao acesso à educação escolar, foi evidenciado que a realidade de pobreza e a escassez econômica da família foram motivos que levaram a interrupção dos estudos e, conseqüentemente, ao abandono escolar, porém, em alguns casos, nem sequer tiveram acesso à escola na fase de escolarização, quando o trabalho na roça ou nas casas de famílias foram as alternativas encontradas para sobreviver. São condições de negação de direitos sociais a essas pessoas.

Ainda, dentre as realidades em que vivem as estudantes, a violência foi outra marca ressaltada durante as entrevistas, contudo, chamou atenção que mesmo diante das adversidades da vida, as mulheres que entrevistamos evidenciaram em suas narrativas que a coragem e a vontade de vencer lhe caracterizam e as tornam invencíveis na luta pela sobrevivência. Em seu cotidiano, precisam manter uma atitude de força e determinação diante dos desafios que enfrentam para retornar aos estudos.

A crença na educação escolar como ferramenta de inserção social é um dos principais motivos para o retorno à escola. Além disso, a possibilidade de atualização em torno das demandas da atualidade, como a inserção na cultura digital, é outra razão para retomar a escolarização. Para além das aprendizagens de conhecimentos escolares, as mulheres participantes da pesquisa demonstram que as condições socioemocionais são as que mais elas precisam para vencer os sentimentos de cansaço, desânimo e os preconceitos que surgem em suas trajetórias de vida como estudante da EJA. Essas questões desafiam, não só as estudantes, mas também as professoras que precisam manter uma metodologia dialógica para favorecer uma aproximação com as realidades de vida das estudantes.

Como mulher, uma das características fortes destacada pelas entrevistadas foi a maternidade como uma das principais marcas do “ser mulher”; outra, é a busca pela autonomia que implica em não dependência financeira, como sinônimo de mudança na condição de vida da mulher, apesar de reconhecerem que os preconceitos em relação ao gênero ainda seja uma das principais barreiras para a maioria das mulheres avançarem rumo à igualdade.

O retorno à escola também se constitui como uma forma de “retomada de sonhos” que foram deixados para trás, devido à necessidade de trabalhar e ao cuidado com a família, que também são impedimentos para se manterem ativas como estudantes. Nessa trajetória como estudante da EJA, a escola tem sido uma referência em que o acolhimento e atenção dos/as professores/as são motivações para que elas permaneçam e progridam em seus processos de libertação a partir de experiências educacionais que lhe possibilitam enxergar a vida de forma diferente.

Para os/as professores/as, atuar na EJA, diante da heterogeneidade dos/das estudantes e da falta de formação, constitui um desafio. Contudo, a prática pedagógica advinda do contexto tem sido encarada pelo coletivo de professores/as de forma comprometida, os/as quais buscam manter uma atitude de escuta dos/as estudantes e de seus pares no sentido de melhor compreender o contexto para encontrar caminhos que orientem o ensino na perspectiva dialógica.

Outro objetivo do estudo se refere a promover intervenções por meio de oficinas de práticas pedagógicas em encontros antirracistas a partir dos elementos da arte e cultura afro-brasileiras, permitindo identificar os elementos que possibilitam o empoderamento das mulheres. As atividades desenvolvidas durante a realização do projeto possibilitaram perceber que as pessoas são capazes de se empoderar a partir de ações voltadas à autoconfiança e à autoestima. Atividades comunitárias que dialogam com as realidades de vida demonstram que as relações desumanas e desiguais existentes na sociedade advém de uma estrutura social marcada por uma cultura que busca manter a subalternidade de grupos sociais, como o das mulheres negras, como alternativa de perpetuação do poder e da cultura machista. Nesse sentido, as reflexões críticas acerca das realidades sociocultural-históricas permitiram a criação de espaços de percepção de realidades não identificadas até então pelas participantes, como no caso do racismo e da relação desse com a questão da diferença de gênero.

Nessa direção, a propósito das atividades pedagógicas que mais empoderaram, foram destacadas aquelas que têm fundamento comunitário e que se relacionam com a identidade negra, como no caso a oficina de cabelo crespo, em que o cabelo foi visto numa categoria de revalorização da negritude. As indumentárias que trazem em si representações da negritude como o turbante, também foi ressaltada como forma de preservação da memória ancestral africana.

A escola, enquanto espaço social, a partir da vivência das práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas durante esta pesquisa, passou pelo processo de ressignificação tornando-se um espaço de encontro e inclusão de saberes advindos do movimento negro e da cultura popular, de afirmação de identidades étnico-raciais, de valorização da estética e do corpo negro, bem como de empoderamento negro.

Ademais, estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o/a outro/a, todos os nossos sentidos. Afinal de contas, somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação que potencializa o aprendizado e estabelece um vínculo afetivo entre os sujeitos. Numa relação de interação em que, ao mesmo tempo, o que se ensina se aprende e apreende aquilo que não se fala com palavras, mas que expressa no olhar ou mesmo no silêncio das palavras que nem sempre saem, mas que são demonstradas pelos gestos. Portanto, para as pessoas serem vistas e reconhecidas precisam de alguém que se aproxime e as veja nas entrelinhas de suas ações o que precisa ser transformado para que de fato seja realizado.

De toda forma, as atividades desenvolvidas também nos possibilitaram observar que, do ponto de vista do racismo contra a cultura africana, as práticas pedagógicas antirracistas se constituíram em momentos reveladores no que diz respeito às resistências em relação à cultura afro-brasileira no ambiente escolar, sobretudo no que diz respeito às questões religiosas.

Nesse sentido, a comunidade escolar, sobretudo as pessoas que se dizem evangélicas movidas pelo sentimento de rejeição evitaram se envolver nas atividades pedagógicas durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas antirracistas por associá-las a práticas místico-religiosas ligadas à cultura africana, em alguns casos, não hesitaram em demonstrar atitude de intolerância religiosa, o que significou a negação da possibilidade de coexistência entre a cultura religiosa de matriz africana

com as demais, sobretudo com o cristianismo que se prega nas igrejas neopentecostais.

Vale ressaltar que a transformação, tão aclamada pelas estudantes durante as entrevistas após a realização das práticas pedagógicas antirracistas, sem dúvida, não se deu apenas pelas ações dos/as educadores/as da escola, mas também decorreu como resultado da participação das lideranças negras que durante o desenvolvimento deste projeto se fez presente trazendo uma perspectiva decolonial que empoderou as pessoas negras. Ficou evidenciado que a ação da comunidade negra organizada em movimentos sociais, dos grupos culturais negros, de lideranças das comunidades de terreiro dentro do contexto escolar, faz-se importante no processo de empoderamento os indivíduos negros, em que, no caso desta tese, as mulheres negras que participaram das ações do projeto.

Ressalta-se que o trabalho de denúncia do racismo, bem como a afirmação da identidade negra presente nas palestras e debates proferidos pelos convidados/as, constituiu-se em contribuições significativas nas ações pedagógicas antirracistas deste projeto e foram fundamentais para o desenvolvimento do empoderamento das mulheres negras. Trabalho que tornou possível a realização desta tese sem o qual, certamente, o resultado poderia não acontecer da forma como esperado.

A interação entre escola e movimento negro durante a realização desta pesquisa foi algo significativo e evidenciada pelos/as professores/as. A lacuna na formação dos/as professores em relação à temática étnico-racial, essa situação é uma das barreiras para o avanço em ações pedagógicas, bem como o desenvolvimento de uma proposta sobre o tema do racismo e, conseqüentemente, da mulher negra na EJA. A aproximação da escola com as lideranças dos movimentos e pesquisadores/as negros/as se constitui em uma oportunidade formativa, não só para os/as estudantes, mas para toda a equipe pedagógica da escola, bem como de uma oportunidade para elaborar de forma mais efetiva a construção de uma proposta pedagógica coerente com o que o Movimento Negro vem reivindicando ao longo do processo histórico. A luta pela educação não se limita à questão de cotas, mas que passa por uma perspectiva de uma educação democrática, inclusiva e afro referenciada.

Diante do exposto, a tese propõe que as práticas pedagógicas antirracistas se realizem como caminho de autoafirmação e na perspectiva decolonial a partir de uma pedagogia crítico-emancipatória que, para além de inserir o tema racial na sala de aula, cria possibilidades de reconhecimento de saberes produzidos fora da escola e

estabeleça de forma insurgente contribuindo para manutenção da cultura, história e identidade de povos historicamente marginalizados. Esse é modo de produzir impactos no processo de tomada de consciência sobre a realidade porque passa o indivíduo negro. A configuração de um rosto próprio ocorre a partir do entendimento da história e cultura em que se encontra inserido. As práticas pedagógicas são importantes para possibilitar os agentes assumam a sua identidade étnica de forma consciente dos valores civilizatórios afrocentrados para a libertação dos preconceitos, estereótipos, discriminação e permita o reconhecimento como estudantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, singulares e dotados de potencialidades.

E, no que diz respeito a esta tese, houve uma significativa contribuição do trabalho pedagógico desenvolvido no contexto da escola para a formatação do material didático de práticas pedagógicas sobre as diferenças étnico-raciais no processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino da EJA. Uma proposta que busca contribuir para a superação dos limites da falta de formação apontados pelos professores, em que se percebeu que as práticas pedagógicas desenvolvidas ocorrem, na maioria das vezes, por iniciativa individual e militante, por isso que apresentamos aqui uma proposta de prática antirracista, a qual, pode se constituir como uma ferramenta no sentido de contemplar uma proposta pedagógica de combate ao racismo e que direcione o olhar para as mulheres negras em seu processo de empoderamento.

Este trabalho foi realizado a partir do processo de escuta dos agentes da pesquisa e à luz dos escritos de pesquisadores(as) que vieram antes de mim e com suas “obras de arte”, expressas através de pesquisas acadêmicas, abriram caminhos para outras pessoas como eu, que pude “beber” de uma fonte que acredito ainda tem muito a oferecer, pois a sede de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira ainda está longe de ser saciada. Portanto, deixo aqui mais uma gota d’água no meio de um oceano de ideias que ainda virão para enriquecer nosso saber que é inesgotável.

Dentre os limites desta pesquisa encontra-se a abordagem sobre o histórico e políticas educacionais para EJA, tema que embora se reconheça a relevância sua abordagem, neste estudo se recorreu a alguns episódios e marcos históricos sobre a educação brasileira de jovens e adultos com intuito de contextualização sobre a EJA, modalidade de ensino em que os participantes da pesquisa estão inseridos/as. Nesse sentido, deu-se prioridade ao problema da pesquisa que focalizou a investigação

sobre das práticas pedagógicas e a questão relacionada ao empoderamento das mulheres negras da EJA.

Finalizo esta tese com o sentimento de alegria por ter conseguido chegar até aqui, como sujeito da EJA, como mulher negra e professora, como filha e como mãe... quanta luta, quanta peleja nessa trajetória! Por isso, sinto vibrar em meu ser algo que nem sei explicar, mas que me impulsiona a seguir acreditando que a educação é o único caminho para nós mulheres negras alcançarmos o poder que não fere, que não manda, antes se traduz em luzes e em amor para que outras mulheres se sintam iluminadas e empoderadas. E por se sentirem amadas e valorizadas, apenas pelo fato de existirem como mulheres e poderem acessar uma sala de aula em que se deparam com uma professora que dialoga com elas e cuja experiência de vida muitas vezes coincide com as suas, e, nesse encontro, elas se comunicam e experimentam a completude que se dá através da coragem de todas as noites estarem ali compartilhando saberes da vida cotidiana para se transformarem em pessoas mais autônomas e, mais que isso, em humanidades que se amam/valorizam.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luciane Simões de. **Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, Mishelle Ninho de. **Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro de candomblé sob a mira do racismo religioso**. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, Maíra Pires. **Práticas pedagógicas transgressoras: possibilidades para uma educação antirracista a partir do prêmio educar para a Igualdade Racial (CEERT)**. 2022. Tese (Doutorado em História) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 37-82.

BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (org.). **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, Dec. 2010 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação, 1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Parecer CNE CEB 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: resumo técnico.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. Tradução de Alécia Bretas *et al.* São Paulo: Editora Unesp, 2022.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In: Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano. 2003. p. 49-58.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, 2014.

COSTA, Carla Karoline Veloso; BRESOLIN, Fernanda. Educação de jovens e adultos no período ditatorial e pós-ditatorial no Brasil: uma breve análise dos programas de alfabetização e letramento. **Caderno Intersaberes**, v. 8, n. 14, 2019.

CUNHA, Maria Conceição da. Introdução - discutindo conceitos básicos. *In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 1999.

DARSIE, Camilo; SARAIVA, Eduardo Steindorf. Gênero e diversidade sexual na educação. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 1-6, 2016.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Ângela. **O sentido da liberdade: e outros diálogos difíceis**. Tradução de Heloísa Starling. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Pensamento Crítico).

DE LUCENA, Francisco Carlos. Uma etnografia dos significados da Louvação a Baobá: Sentidos da África no Brasil. **Revista África e Africanidades** – Ano 2 - n. 5 - Maio. 2009.

DE SOUZA POUBEL, Clarissa Menezes; PINHO, Leandro Garcia; DO CARMO, Gerson Tavares. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de história da educação**, 2017, v. 16, n. 1, p. 125-140.

DE VARGAS, Sônia Maria; FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FARIA, Carla Cristina Goulart. **Os NEABI's como espaços de problematização e aprendizagem dos processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros: vivências na educação básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FERREIRA, Valdivina Alves; RODRIGUES, Marcilene Ferreira. Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 2, p. 571-583, 2016.

FIGUEIREDO, Érika Santana. **Formação inicial de professoras/res**. Práticas antirracistas e o invisível revelado: fios de memórias de egressas do curso normal do colégio Pandiá Calógeras - São Gonçalo - RJ. 2023. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GARZA, Alicia. **O propósito do poder**: vidas negras e movimentos sociais no século XXI. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

GIL, Natália. Analfabetismo da população brasileira nas análises de Giorgio Mortara sobre o censo de 1940. **R. bras. Est. Pop.**, v.39, 1-15, e0213, 2022 p. 4.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, ago. 2003

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. **Superando o racismo na escola**, v. 2, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 44, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios e Márcia Lima (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HADDAD, Sergio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 355-369, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos. **Consolidação de documentos**, v. 1994, 1985.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000.

hookss, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hookss, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

hookss, bell. **Ensinando Pensamento Crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hookss, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. Teoria feminista: da margem ao centro. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LIMA, Fernanda Alencar. **Educação infantil e relações étnico-raciais**: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

MACEDO, Rejane Lucia Amarante de. **As costuras-narrativas de mulheres negras e professoras, e suas histórias de vida-formação**. 2023. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

MACHADO, Vanessa Nascimento. O que é ser mulher na contemporaneidade? **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 26, n. 2, 2015.

MANFREDI, Sívia Maria. **Política**: educação popular. São Paulo, Ed. Símbolo, 1978.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores pra uma mudança educativa**. Lisboa: Editora Porto, 1999.

MARTINS, Debora Andrade Chagas. **Busca de práticas pedagógicas de professores do ensino médio**: racismo e intolerância na escola. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

MELO, Cristiane Santos de. **Escrevivendo-me Negra**: práticas pedagógicas afro femininas. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais. Itabuna, Bahia, 2020.

MIGLIO DE MESQUITA, I.; SANTOS DE ALMEIDA, M. Vozes-negras nas fronteiras da colonialidade: pedagogia de (re)existência, um modo outro de (des)aprendizagem. **Aula**, v. 28, p. 137-150, 2022. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/29438>. Acesso em: 26 jun. 2024.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin Inserção profissional e a organização do trabalho pedagógico escolar: implicações para a formação docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, 2022.

MOMO, Mariângela; SILVA, Silvana de Medeiros da. Dialogicidade nas aulas síncronas remotas: diálogo a partir das ideias de Bakhtin e Paulo Freire. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 60, 2021.

MONTEIRO, Luciane Toledo. **As práticas pedagógicas frente à implementação da lei 10.639/2003 na escola estadual Dóris Mendes Trindade no município de Aquidauana-MS (2016 a 2019)**. Campo Grande: UEMS, 2021.

MOREIRA Couto, Roberta. **Um currículo como narrativa étnico-racial: narrativas imagens da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do Jurunas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPGEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2018.

MUDIMBE, V. Y. **A ideia de África**. Petrópolis: Vozes, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 3. ed. São Paulo: Global, 2020.

MUNANGA, Kabenguelê. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

OLIVEIRA, Ilka Joseane Pinheiro. **“Cruzando a linha”**: afro-religiosidade, implementação da lei 10.639/03 e as fronteiras da educação escolar – um estudo com professores da educação básica. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

OUANE, Adama. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

PACHECO, Tania; FAUSTINO, Cristiane. **A iniludível e desumana prevalência do racismo ambiental nos conflitos do mapa**. Injustiça ambiental e saúde no Brasil. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, p. 73-114, 2013.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, p. 22-82, 2009.

PANTA, Mariana; SILVA, Maria Nilza da. Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos. **Sociologias**, v. 26, 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009.

PEREIRA, Francisco Givaldo. **PretATITUDES na escola**: entre trajetos, vozes e fazeres docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER, no Cariri cearense. Ceará, 2022.

PEREIRA, Suelí Borges. **Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

QUINTANA, Eduardo. **Preconceito étnico e religioso na escola**: (des)humanização e barbárie. **RevistAleph**, n. 31, 2018.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista internacional de direitos humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

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

RODRIGUES, Simone Cristina Reis Conceição. **Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio-ago. 2010.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SALES, Mariza dos Anjos. **Quando o Colégio se transforma em Quilombo**: relações étnico-raciais a partir do projeto Cabeça de Negro. 2021. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS, Cintia dos. **O programa Protagonistas Sem Fronteiras como ação educacional antirracista na web rádio Santa Luzia**. 2022. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC.

SANTOS, Danielle Souza. **A cor dessa escola sou eu: diálogos entre práticas pedagógicas antirracistas e o ensino de história no Colégio Estadual de Barra do Pojuca (2020-2021)**. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

SANTOS, Tainara Jovino dos. **Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; DA SILVA OLIVEIRA, Rita de Cássia. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, 2006, v. 5, n. 2.

SECRETARIA MUNICIPAL DE MACEIO. **Orientações curriculares para educação de Jovens, adultos e idosos**. Maceió: Viva, 2018.

SILVA, Ingrid Leticia Pinto Marinho da. **Educação das Relações Étnico-raciais e Formação Docente em Ciências Biológicas: experiências formativas e pertencimento étnico-racial de licenciandos da FFP/UERJ**. 99f. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2020.

SILVA, Leida Corrêa da. **Literatura infantil e formação de professores: caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino para a Educação Básica) – Instituto Federal Goiano, Urutaí, Goiás, 2021.

SILVA, Luciana Santiago da. **A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas da. **Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Maria Aparecida. **Mulheres negras adolescentes no ensino médio: discriminação e desafio**. 2005. 116 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2005.

SILVA, Maria Lúcia da; Costa, Jurandir Freire. **Da cor ao corpo: a violência do racismo**. In: SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SILVA, R. M. da. IQHIYA: sobre significados e simbologias de uso de turbantes por mulheres negras. Conexões: Brasil, África do Sul, Moçambique. **Revista Da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Abpn, n. 10 (Ed. Especial), p. 124-148.

SILVEIRA, Liévrê Xiol Morais. **A Política Educacional para a EJA**: um estudo em uma escola no Município de Uruaçu – Goiás. 2023. 275 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.

SOBRE NOMES. Conceição. Site Sobre nomes – portal de sobrenomes da Genera. Disponível em: <https://sobrenomes.genera.com.br/sobrenomes/conceicao/>. Acesso em: 12 out. 2024.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: Uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 171 p.

SOUSA, Roberta Dias de. **Pertencimento étnico-racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas**: narrativas de professoras negras de Educação Infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 745-763, 2012.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, 2010, v. 10, n. 38, p. 49-59.

VALENTIM, Silvani dos Santos; LEAL, Jackson Almeida. **Formação continuada para a diversidade étnico-racial**: repercussões nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Contagem, Minas Gerais, 2019.

VARGAS GIL SOUZA, Carmem Zeli. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última década**, Santiago, v. 12, n. 20, p. 47-69, jun. 2004.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. **EJA trabalhadores**, Rio de Janeiro, 2001.

VITOR, Viviane da Silva Araújo. **Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/Ba**: entre ausências e emergências. 2021. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 693-716, 2013.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e Historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, n. 19, 2019.

APÊNDICE

Produto Educacional (PE) – Caderno Pedagógico

Maria Cristina da Conceição Oliveira

Profa. Dra. Joana Paulin Romanoski (Orientadora)

Das práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais na EJA: caderno pedagógico com propostas de oficinas antirracistas



Curitiba

2024

Maria Cristina da Conceição Oliveira
Profa. Dra. Joana Paulin Romanoski (Orientadora)

**Das práticas pedagógicas para as relações
étnico-raciais na EJA: caderno pedagógico com
propostas de oficinas antirracistas**

Curitiba

2024

Ficha técnica

OLIVEIRA, Maria Cristina Conceição. **Das práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais na EJA:** caderno com propostas de oficinas antirracistas. Produto Educacional. Paraná: UNINTER, 2024. 13p.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	265
CONTEXTUALIZANDO A EJA	266
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS.....	268
PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS.....	270
PROPOSTA E VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EJA.....	271
ENCONTRO 1: Oficina - Cultura negra, empoderamento da cor, orgulho ancestral.....	271
ENCONTRO 2: Oficina - Embelezamento com empoderamento consciente da beleza negra	272
ENCONTRO 3 – Oficina sobre valores civilizatórios afro- brasileiros - Eu, o Outro e a Cultura Popular	273
ENCONTRO 4 - Oficina - Racismo ambiental	273
REFERÊNCIAS.....	275

INTRODUÇÃO

A proposta para experiência e reflexão sobre práticas pedagógicas antirracistas na EJA, emerge da pesquisa intitulada *Práticas pedagógicas antirracistas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): empoderamento da mulher negra* – e se constitui como um produto educacional materializado da pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação e Inovações Tecnológicas (PPGENT) do Centro Universitário Internacional (UNINTER).

O objetivo deste produto educacional é contribuir para o fomento de práticas pedagógicas antirracistas no contexto da EJA a partir da interseccionalidade entre raça e gênero, sobretudo na problematização de práticas educacionais antirracistas que evidenciem a questão do racismo e as realidades socioculturais sobre a identidade, estética e corporeidade da mulher negra.

Esta proposta se fundamenta na bibliografia estudada durante a pesquisa e conta com as contribuições do trabalho realizado durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas antirracistas na instituição-participante desta pesquisa.

Durante a pesquisa foi evidenciada a falta de institucionalização de ações que garantam a formação específica para o trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais. Fato que nos remete a Valentim (2019), quando ressalta que uma formação profissional na área étnico-racial “deve ser direcionada no sentido de alcançar a melhoria da qualidade da educação através da reflexão crítica dos professores sobre sua própria prática pedagógica”. Seguindo nessa reflexão, Figueiredo (2023) enfatiza a “necessidade de uma ação institucional e sistematizada nessa direção” uma vez que “um trabalho informal fragiliza a formação de profissionais antirracistas” e que é preciso formar professores/as comprometidos/as com a educação antirracista, por isso é necessário intensificar ações de formação que objetivem ir além de formar pessoas cidadãos conscientes (Figueiredo, 2023, p. 141).

A formação de professores/as e os saberes docentes relacionados à educação antirracistas surgem como uma marca de práticas pedagógicas transgressoras e insurgentes. Esses tipos de práticas devem promover o deslocamento das práticas pedagógicas do lugar tradicional para pensar outras educações dentro da perspectiva afro-centrada, as quais devem ser capazes de combater a invisibilidade epistêmica, cultural e social de outras raízes étnicas e abrir espaços para outras metodologias necessárias em contextos de luta, marginalização e resistência do povo negro. De modo a quebrar os paradigmas “inserção de práticas pedagógicas que promovessem aprendizagens “outras” de significações de pertencimento étnico e as relações entre os espaços corpo, natureza e tempo” em que a escola se torna um lugar de trans(formação) da prática docente em favor do antirracismo (Silva, 2019, p. 58).

Nesse sentido, esse Produto Educacional (PE), caminha na direção de contribuir para uma ação concreta e para o alargamento da visão sobre as atividades educação

das relações étnico-raciais de forma ampliada que respeitem as diferenças étnico-raciais e de gênero, e possam operacionalizar ações de combate ao racismo em suas diversas formas: institucional, individual e coletiva, de modo que possibilite o empoderamento da mulher negra em seus processos de consciência individual e coletiva.

Dessa forma, é importante frisar a necessidade de ampliar o olhar para além da visão colonialista que busca relacionar a identidade do indivíduo negro apenas à escravidão, evidenciando uma perspectiva pejorativa e desempoderadora. Nesse caso, cabe ressaltar que esta proposta entende que reconfigurações das práticas pedagógicas antirracistas, realizadas nas instituições escolares a partir da decolonialidade, constituem-se em um passo importante para libertar e transformar os indivíduos, em especial, as mulheres negras, esperando-se que os processos de aprendizagem antirracista ocorram de forma significativa e que suas vidas sejam marcadas por uma perspectiva que as valorizem em suas marcas identitárias, estéticas e corpóreas.

Sendo assim, a funcionalidade deste material é possibilitar o fomento reflexivo que permita a compreensão do que são práticas pedagógicas antirracistas a partir de encontros pedagógicos que permitam a participação ativa dos sujeitos que atuam na EJA no processo de ensino-aprendizagem, que os façam se reconhecer em suas realidades de forma a surgir reflexões e experiências críticas que promovam o empoderamento individual e coletivo no contexto da EJA.

CONTEXTUALIZANDO A EJA

A EJA que tem sua gênese com a educação dos/as indígenas ministradas pelos padres Jesuítas, em que se buscava transmitir normas e comportamentos necessários ao funcionamento da sociedade colonial, ao longo da história essa modalidade de ensino foi se modificando, passou por várias mudanças político-sociais e quase colapsou. Contudo, demonstrou sua capacidade de resistência chegando aos dias atuais com uma tarefa de pensar a educação ao considerar as características socioculturais, bem como as necessidades e interesses dos indivíduos que nela chegam (Arroyo, 2017).

No contexto das hierarquias escolares, a EJA se constitui como ocupante do último lugar, uma porta de emergência por onde deve passar a esperança de reversão dos processos hierárquicos escolares, sociais, raciais, gênero e sexuais, em que jovens, adultos/as e idosos/as, são vítimas históricas de um sistema excludente que os/as conduziu àquele lugar. Porém, a tarefa de desconstrução dessas hierarquias se constitui em um desafio a ser vencido a partir de um trabalho que possibilite os sujeitos a consciência de sua realidade e o contexto social em que estão inseridos, bem como de serem protagonistas em seus percursos sociais e escolares (Arroyo, 2017).

Em relação aos sujeitos que compõem a EJA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 em conformidade com a Constituição Federal de 1988 expressa em seu art. 37 que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. §3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996).

No tocante ao perfil, os/as jovens, adultos/as e idosos/as dessa modalidade têm, como forte característica, a diversidade e multiplicidade dos sujeitos que a compõem, em seus três segmentos cuja predominância segundo dados do censo escolar da educação básica (Brasil, 2023) evidenciou que prevalece o “maior percentual de pretos e pardos”. Em que,

[...] percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos representam 77,7% da EJA de nível fundamental e 70,7% da EJA de nível médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 19,6% da EJA de nível fundamental e 26,9% da EJA de nível médio (Brasil, 2023, p. 45).

Os dados são justificados pelos fatores históricos, pela falta de universalização e questões estruturais que persistem e mantêm as margens da educação formal pessoas advindas de grupos sociais, étnico-raciais subalternizados segregados socialmente do direito à educação, o que, na atualidade, refletem nos dados referentes às desigualdades e às condições de acesso e permanência na escola. E que mesmo com as políticas educacionais que visam avançar na garantia do direito à educação, ainda assim, esse processo tem sido realizado de forma lenta e, portanto, o resultado ainda se mostra insuficiente, sobretudo, ao analisar esse tipo de política do ponto de vista dos resultados com base na coletividade (Arroyo, 2015).

No que diz respeito à faixa etária e ao sexo dos/as estudantes, o censo escolar traz a informação de que,

A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 40 anos, que representam 65,1% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria: 52,1%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 40 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino: 59,2% (Brasil, 2023, p. 44).

Os dados acima retratam uma realidade marcada por um perfil singular e complexo em que os sujeitos em suas trajetórias de vida são marcados por interrupções e exclusões da educação básica por questões de ordem social e

econômica na maioria das vezes. Nesse sentido, percebe-se que a EJA se constitui em um espaço de resgate ao tempo e às oportunidades educacionais que foram perdidas e que devem favorecer aos estudantes a retomada de sua trajetória escolar e recuperação das aprendizagens, respeitando os contextos e percursos formativos formais e não formais, bem como a criação de oportunidades de aprendizagem em conformidade com suas necessidades, potencialidades e que respeitem suas diferenças individuais e a pluralidade dos contextos de vida (Arroyo, 2017).

Em âmbito nacional, a EJA ainda tem se mantido na agenda da política de educação por muitas razões, dentre as quais se encontra a necessidade de alfabetização e da elevação da escolaridade dos/as jovens, adultos/as e idosos/as do país (Di Pierro; Haddad, 2015). O reconhecimento subjetivo do direito à educação aos/as jovens, adultos/as e idosos/as e a garantia desse direito afirmada pela Constituição Federal de 1988 e LDB, impulsionou a instituição de leis e normativas com definições que reafirmaram o direito à educação ao longo da vida.

Contudo, apesar de terem sido instituídos vários documentos normativos e fixado metas ousadas para a EJA no Plano Nacional de Educação (PNE), na prática, pouco se tem efetivado. Nesse sentido, o governo federal por meio do Decreto nº 12.048, instituído em junho de 2024, lançou o pacto entre os entes federados e instituições com apoio de instituições e organismos internacionais, em que se visa efetivar ações em prol da superação do analfabetismo e da valorização dos/as profissionais da EJA. Com isso, há uma expectativa de que esse pacto possibilite que haja maior empenho dos entes federados e que, em parceria com outros organismos institucionais, possam atuar na melhoria e ampliação das ofertas de vagas na EJA. E que os investimentos a serem destinados possibilitem ações efetivas para superação dos desafios históricos e persistentes da política educacional brasileira de descaso com essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, com o povo brasileiro, sobretudo que a população pobre e negra tenha de fato a oportunidade de acesso a uma educação que lhes garanta o pleno exercício da cidadania e emancipação.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Pensar ações práticas para combater o racismo é de fundamental importância, visto que, no Brasil, a raça, em vários contextos, atua articulada com “questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas” (Gomes, 2012, p. 730), e acaba configurando relações sociais de poder baseadas na cultura colonialista e que atuam em várias situações e de formas estratégicas nos processos educacionais e civilizatórios. Nesse contexto, a ressignificação da raça, proposta pelo movimento negro, busca trazer à tona indagações teóricas e ideológicas da história do Brasil de forma a explicar a forma como o racismo brasileiro opera através das estruturas de Estado, na vida e no cotidiano nas pessoas negras. Ao mesmo tempo, a visibilidade dada às questões étnico-raciais é disposta no sentido de construir uma sociedade mais

democrática em que os indivíduos sejam reconhecidos em suas diferenças e tratados igualmente como sujeitos de direitos, bem como na operacionalização das ideologias étnico-raciais que possibilite a construção de identidades negras enquanto potência emancipadora e não como uma “regulação conservadora” (Gomes, 2012, p. 731).

Nessa direção, a Lei 10.639/2003, na concepção de Gomes (2012, p. 105) abre caminhos para uma:

educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade.

No entanto, a escola enquanto organismo social, tem sido um ambiente em que ocorre diversas práticas discriminatórias com destaque para as “concepções hostis em relação à estética natural negra, sobretudo o cabelo crespo, um dos mais expressivos símbolos da identidade negra” (Panta; Silva, 2024, p. 13). Conforme Gomes (2005, p. 147), para que a escola avance na relação entre os saberes relacionados à diversidade étnico-cultural é necessário que “educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras”.

Para Gomes (2005, p. 147), inserir a dimensão étnico-racial nas práticas pedagógicas não significa apenas transformá-la em “conteúdos escolares ou em temas transversais”, antes, é preciso “ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar” para que se possa “construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade”. O que exige que a escola esteja consciente de seu papel de atender à sociedade em suas demandas sociais emergentes e não um mero organismo governamental ou uma instituição que visa atender aos anseios dos/as educadores/as.

A prática pedagógica antirracista também se constitui em oportunidade de ressignificação do espaço-tempo e da prática docente, uma vez que a “revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil” (Gomes, 2005, p. 173). Além disso, a “revalorização da estética, do corpo negro e do cabelo crespo” (Gomes, 2005, p. 173), realizada a partir de práticas pedagógicas em ambiente escolar, permite que o lugar ocupado até pouco tempo pelos ambientes familiares, de militância política e salões étnicos sejam ampliados. Além disso “a relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão

científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta” (Gomes, 2005, p. 173).

PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

O planejamento de práticas pedagógicas antirracistas exige, antes de tudo, um clima de diálogo e, ao mesmo tempo, de consciência política sobre a temática étnico-racial, pois segundo Gomes (2021, p. 436), “o processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível”. Isso ocorre porque

No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais (Gomes, 2005, p. 148).

Portanto,

[...] antes de pensarmos em quais estratégias poderemos adotar, é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola (que é o objetivo desse livro), concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as) (Gomes, 2005, p. 147).

De forma a se considerar um ambiente em que:

Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população.

Para tanto, o processo de execução de práticas pedagógicas antirracistas exige que se adote: “uma postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais” (Gomes, 2021, p. 442).

Como ressalta Santos (2022, p. 122/123), para que se consiga desconstruir o racismo no ambiente escolar “é necessário investir em novas formas de abordagens dos conteúdos”, partir do questionamento das “memórias forjadas nas salas de aula” as quais não dialogam com as “memórias dos grupos étnico-raciais presentes nela, assim como a história ensinada que não é a destes grupos e também os livros didáticos

que falam de um universo que não é o dos estudantes”, além disso, é preciso “dar vozes a personagens silenciados na história, investir em formação dos educadores”.

Para Passos e Santos (2018, p. 4), “as práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, reúnem não somente a teoria e a prática, ou a reflexão sobre uma prática pedagógica genérica, mas, sobretudo, é reflexão e prática antirracista”.

PROPOSTA E VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EJA

As atividades pedagógicas antirracistas propostas emergiram do contexto da pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas antirracistas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): empoderamento da mulher negra”, em que foram desenvolvidas oficinas de práticas pedagógicas antirracistas voltadas para o público da EJA.

Como estratégia de formação, recomenda-se que as oficinas sejam realizadas pelos/as professores/as em conjunto com os/as estudantes, e também podem ser realizadas em parceria com lideranças do movimento negro organizado, pesquisadores/as da EREER ou por outros/as voluntários/as que tragam um saber voltado para as questões étnico-raciais.

O objetivo das oficinas é oferecer aos sujeitos da EJA um espaço de reflexão e prática antirracista em que os/as participantes tenham a oportunidade de refletir sobre o racismo. A reflexão pode ocorrer a partir de uma palestra ou um conteúdo advindo de material audiovisual como, por exemplo, um filme ou um documentário que se refira às diferenças étnico-raciais no Brasil. É importante que, após a exposição teórica, seja realizada uma roda de conversa em que os/as participantes exponham suas impressões e experiências acerca de situações de racismo ou algo correlato. Além disso, sejam estimulados/as, de forma lúdica, a refletirem sobre suas relações sociais e culturais com as questões raciais. O grupo pode ser orientado a realizar trabalhos pedagógicos sobre a questão racial que pode ser produzido de forma pessoal ou coletiva.

ENCONTRO 1: Oficina - Cultura negra, empoderamento da cor, orgulho ancestral

Objetivo: Refletir sobre a identidade racial negra

Público-alvo: professores/as e estudantes da EJA, 1º e 2º seguimentos

Esta oficina se refere às abordagens sobre a identidade, o racismo e a discriminação racial nos moldes como se reverberam na sociedade brasileira.

Os trabalhos podem ser iniciados pela exibição do curta-metragem “Dudu e o lápis cor da pele” (2018, 19min03s), disponível na plataforma do Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U.

Após a exibição do filme, o/a educador/a conduzirá o debate entre os/as estudantes através da metodologia de roda de conversa, em que a partir de perguntas norteadoras, os/as participantes podem emitir suas impressões de forma oral sobre o filme.

Durante o encontro, também poderá ser realizada uma palestra, ministrada por voluntários/as convidados/as, que podem ser lideranças negras fazendo exposição sobre sua experiência de vida e o processo da autoafirmação da negritude.

Como exemplo do que aconteceu na referida pesquisa, para essa oficina foi convidada uma graduanda em dança que é militante do movimento negro, integrante do candomblé. Na oportunidade, ela relatou sua experiência enquanto mulher negra, moradora da periferia e candomblecista. Ministrou uma oficina de turbante em que, além de realizar uma exposição oral sobre origem e histórico do turbante e sua relação com processo de autoafirmação da identidade negra, também realizou uma prática de como fazer uma amarração de turbante, explicando os diversos tipos e o sentido da prática do uso de turbante nas diversas culturas. Essa pode ser uma prática a ser reproduzida, assim como convidar pessoas que atuam na cultura e religião de matriz africana para explicar origens e características pouco conhecidas no espaço escolar.

ENCONTRO 2: Oficina - Embelezamento com empoderamento consciente da beleza negra

Objetivo: Refletir sobre os saberes identitários e estético-corpóreos negros

Público-alvo: professores/as e estudantes da EJA, 1º e 2º seguimentos

A proposta pedagógica desta atividade pode ser desenvolvida a partir da criação de um espaço de relato de experiência em que a cultura e a corporeidade negras, como as questões relacionadas à estética como o cabelo crespo possa ser visto de forma positiva, de forma a combater os estereótipos negativos que têm se perpetuado no imaginário social e cultural brasileiro (Gomes, 2003).

A experiência da ação vivenciada com essa temática deve ser composta por dois momentos, o primeiro uma palestra sobre o embelezamento com empoderamento consciente da beleza negra. O segundo momento se consistirá de uma atividade prática de cuidados com hidratação e soltura de cabelos que possuem cachos a partir da técnica de fitagem. O encontro pode ser ministrado por uma cabeleireira especialista em cabelos afros que conduzirá sua narrativa buscando articular educação, cultura e identidade negras, realidades que, segundo Gomes (2003, p. 171), consiste em falar de

processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história.

ENCONTRO 3 – Oficina sobre valores civilizatórios afro-brasileiros - Eu, o Outro e a Cultura Popular

Objetivo: Refletir sobre os valores civilizatórios e a cultura popular afro-brasileira

Público-alvo: professores/as e estudantes da EJA, 1º e 2º seguimentos

Os trabalhos desta oficina podem ser realizados em dois momentos, sendo o primeiro, uma palestra sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros na perspectiva de desconstrução dos estigmas, preconceitos e da discriminação e a reflexão da postura individual e coletiva em relação aos elementos da cultura popular oriunda da influência afro-brasileira presente na arte, música e dança nos diversos contextos brasileiros. Cultura que, ao longo do processo histórico, sofreu/sofre com a desvalorização de suas manifestações devido ao racismo cultural presente no contexto social brasileiro. O segundo momento, pode ser a realização de uma atividade prática antirracista a partir da experiência com a música e a dança popular.

Para Gomes (2003, p. 77),

Discutir sobre a cultura negra também exigirá de nós um posicionamento sobre o que realmente queremos dizer quando apelamos para a construção de projetos e práticas multiculturais [...] e nos direcionará a um compromisso político explícito diante da questão racial, entendida aqui como indissolúvelmente ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país (Gomes, 2003, p. 77).

Para a experiência desta atividade, podem ser convidadas pessoas da comunidade, mestres de manifestações da cultura popular ou alguma pessoa ativista/militante do movimento negro organizado.

Na ocasião da prática da pesquisa, o ministrante foi um professor experiente em pesquisa sobre valores afrobrasileiros e cultura popular. Durante o trabalho, foi proporcionada a vivência do poder que emana da ancestralidade africana presente na oralidade circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, no cooperativismo/comunitarismo, na memória, ludicidade e energia vital (axé), expressos a partir da arte e da cultura populares dos povos originários e africanos e nas formas de resistências e permanências dessa cultura no cotidiano social das pessoas.

ENCONTRO 4 - Oficina - Racismo ambiental

Objetivo: Refletir sobre o mito da democracia racial e os racismos brasileiros

Público-alvo: professores/as e estudantes da EJA, 1º e 2º seguimentos

Os trabalhos realizados visam conduzir a reflexão em torno do mito da democracia racial e dos racismos que, no Brasil, manifestam-se de modo singular como estruturante nas condições de vida da população negra, bem como nas iniquidades, nos determinantes ambientais, socioeconômicos, judiciais, culturais, políticos e sociais. Em que se faz importante “problematizar o lugar da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana como perspectiva para a compreensão da sociedade atual bem como das trajetórias dos sujeitos da EJA” (Passos; Santos, 2018, p. 24).

Com reflexões sobre as situações de vulnerabilidade social, condições de saúde, educação, moradia, segurança pública e trabalhos da população negra, espera-se que os sujeitos tomem consciência sobre os efeitos do racismo que, no Brasil, é “insistentemente negado”, porém se faz presente nos “sistemas de valores que regem” o comportamento da sociedade e se expressa através de práticas sociais excludentes estruturadas para manter os indivíduos negros na subalternidade.

Para a vivência da prática pedagógica desta oficina propõe-se envolver os componentes curriculares ligados às áreas de ciências humanas, linguagens e trabalho.

Inicialmente, exibe-se o vídeo intitulado “Direitos humanos: racismo ambiental” (2020, 8min22s), que se encontra disponibilizado no Canal Preto, disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=hTRuVRXLwz0>.

Logo após a exibição do vídeo, abre-se para o debate trazendo para o centro questionamentos sobre o racismo gerado pelo sistema socioeconômico em seus processos de exclusão da população negra, desde o período colonial até o processo pós-abolição, e as crises ambientais decorrentes dos processos de globalização econômica (Pacheco; Faustino, 2013).

Após assistirem ao vídeo, os/as estudantes são convidados/as a se posicionarem de forma crítico-reflexiva, a partir das imagens exibidas sobre a realidade social em que vive a população negra. É importante conduzir o debate de forma que os sujeitos consigam compreender a ideia do que seja o racismo que, para além de ações e xingamentos, possam se manifestar nas situações de injustiças sociais e ambientais que impactam de forma negativa sobre a vida dos grupos étnicos vulneráveis, como no caso da população negra (Pacheco; Faustino, 2013).

Como prática para esta oficina, pode ser desenvolvida uma atividade de produção de artesanatos a partir da temática racial feita com materiais de resíduos sólidos como garrafas de vidro e outros materiais. E em clima de liberdade, os/as estudantes possam criar algo a partir do que considerarem possível.

A partir da vivência dessas oficinas, outras ações podem ser desenvolvidas durante as atividades pedagógicas realizadas na escola ao longo do período letivo, a exemplo do que foi feito durante a realização da pesquisa em que as práticas se desdobraram em:

- Produção de cordel com o tema “beleza negra”;
- Confecção de uma boneca retratando os traços da estética e cabelo afro;
- Produção de cartazes com ideias, frases e palavras afirmativas;
- Produção de painel com negros/negras que são destaque na arte e cultura brasileiras;
- Visita a espaços étnicos, como o memorial Quilombo dos Palmares-AL;
- “Noite da Beleza Negra” com a exposição de arte e cultura afro;
- Mostra de fotografias com temas relacionados a espaços étnicos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito à educação ea nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 12048**, de 05 de junho de 2024. Brasília, DF: Presidência da República, 05 de junho de 2024.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo escolar da educação básica 2023. Brasília-DF. INEP. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Canal preto. Direitos humanos: racismo ambiental” 2020, que se encontra disponibilizado no Canal Preto, disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=hTRuVRXLwz0>.

FIGUEIREDO, Érika Santana. **Formação inicial de professoras/res**. Práticas antirracistas e o invisível revelado: fios de memórias de egressas do curso normal do colégio Pandiá Calógeras - São Gonçalo - RJ. 2023. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, ago. 2003

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. **Superando o racismo na escola**, v. 2, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

PACHECO, Tania; FAUSTINO, Cristiane. **A iniludível e desumana prevalência do racismo ambiental nos conflitos do mapa**. Injustiça ambiental e saúde no Brasil. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, p. 73-114, 2013.

PANTA, Mariana; SILVA, Maria Nilza da. Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos. **Sociologias**, v. 26, 2024.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SANTOS, Danielle Souza. **A cor dessa escola sou eu: diálogos entre práticas pedagógicas antirracistas e o ensino de história no Colégio Estadual de Barra do Pojuca (2020-2021)**. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, Denise Fernandes da. **Tecituras de práticas pedagógicas afroperspectivistas em prol da luta antirracista**. Dissertação (mestrado) em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Programa de Pós-graduação em Educação. Seropédica, RJ, 2019.

TAKE A TAKE. Dúdu e o lápis cor da pele. YouTube. 2018. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U.

VALENTIM, Silvani dos Santos; LEAL, Jackson Almeida. **Formação continuada para a diversidade étnico-racial: repercussões nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Contagem, Minas Gerais, 2019.