



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
ÉTNICOS E AFRICANOS

ELISÂNGELA OLIVEIRA DE SANTANA

QUEM SABE DE SI, NÃO SE SUBJUGA: AUTOINSCRIÇÕES E
RESISTÊNCIA ONTOLÓGICA NAS NARRATIVAS DAS (OS) ESTUDANTES
DA EJA DE VILA DE ABRANTES (2017-2024)

Salvador - BA

2025

ELISÂNGELA OLIVEIRA DE SANTANA

**QUEM SABE DE SI, NÃO SE SUBJUGA: AUTOINSCRIÇÕES E
RESISTÊNCIA ONTOLÓGICA NAS NARRATIVAS DAS (OS) ESTUDANTES
DA EJA DE VILA DE ABRANTES (2017-2024)**

Tese apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Estudos Étnicos e Africanos.

Orientador: Prof. Dr. Elias Alfama Vaz Moniz

Salvador - BA

2025

Biblioteca CEAO - UFBA

S231 Santana, Elisângela Oliveira de.

Quem sabe de si, não se subjugua: auto inscrições e resistência ontológica nas narrativas das (os) estudantes da EJA de Vila de Abrantes (2017-2024) / Elisângela Oliveira de Santana. - 2025.

174 f.

Orientador : Profº Drº Elias Alfama Vaz Moniz.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais 2025.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação antirracista. 3. Políticas afirmativas. I. Moniz, Elias Alfama Vaz. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos Afro - Orientais III. Título.

CDD - 370



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS (POSAFRO)

ATA Nº

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS (POSAFRO), realizada em 23/05/2025 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS, área de concentração Estudos Étnicos, do(a) candidato(a) ELISÂNGELA OLIVEIRA DE SANTANA, nº de matrícula 2020102389, intitulada QUEM SABE DE SI, NÃO SE SUBJUGA: autoinscrições e resistência ontológica nas narrativas das (os) estudantes da EJA de Vila de Abrantes (2017-2024). Às 10:00 do citado dia, em modo virtual, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. ELIAS ALFAMA VAZ MONIZ que apresentou os outros membros da banca: Profa. Dra. Jamile Borges da Silva, Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus, Prof. Dr. Fernando Jorge de Pina Tavares e Prof. Dr. Juvenal de Carvalho Conceição. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado e recomendado a publicação do mesmo, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. JAMILE BORGES DA SILVA

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br JAMILE BORGES DA SILVA
Data: 03/06/2025 16:28:37-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. LEANDRO SANTOS BULHÕES DE JESUS, UFC

Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br LEANDRO SANTOS BULHOES DE JESUS
Data: 29/05/2025 00:39:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDO JORGE PINA TAVARES
Data: 31/05/2025 11:41:51-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. FERNANDO JORGE PINA TAVARES, UNILAB

Examinador Externo ao Programa

Documento assinado digitalmente
gov.br JUVENAL DE CARVALHO CONCEICAO
Data: 28/05/2025 11:01:10-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. JUVENAL DE CARVALHO CONCEIÇÃO, UFRB

Examinador Externo



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS (POSAFRO)

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIAS ALFAMA VAZ MONIZ
Data: 26/05/2025 15:47:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. ELIAS ALFAMA VAZ MONIZ, UFRB

Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br ELISANGELA OLIVEIRA DE SANTANA
Data: 03/06/2025 16:40:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ELISÂNGELA OLIVEIRA DE SANTANA

Doutorando(a)

Às sujeitas e sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, em especial às/aos estudantes, que renovam minha esperança no poder transformador da educação, mesmo em um mundo letal!

Às trabalhadoras domésticas, mulheres negras que lutam obstinadamente por dignidade.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que fizeram parte desta jornada e colaboraram com minha caminhada. Em primeiro lugar, agradeço ao Universo, aos seres cósmicos, à força vital, aos mistérios e aos mentores(as), bem como ao tempo, ao acaso e ao vento, que me guiaram através de sopros brandos, traduzidos como *insight* ou intuição.

Um agradecimento indelével ao meu caro orientador, professor Elias Alfama Vaz Moniz, pela gentileza, paciência, generosidade e confiança. Meus sinceros agradecimentos à banca examinadora, pela disponibilidade e contribuições valiosas.

Minha gratidão afetuosa às colaboradoras da pesquisa: Dandara e Esperança Garcia e Maria Firmina, a quem tenho imenso respeito e admiração.

Minha gratidão à minha família pelo amor, apoio e por cuidarmos uns dos outros, a começar por minha mãe, Alice Gonçalves Oliveira, minha musa guerreira; meu filho, Heitor Oliveira, farol do meu viver; Jônatas Carvalho, meu companheiro de vida; e Josefa de Jesus Lopes, minha segunda mãe.

Não disponho de palavras para agradecer a Leandro Santos Bulhões de Jesus pelo reencontro ontológico depois de tantos anos, por ser um alicerce essencial deste trabalho ao fornecer insumos de leitura, por ser um leitor gentil e parceiro de escrita, mas, principalmente, pela amizade, cuidado e afeto. Também sou grata à minha amiga Flávia Santana Paranaguá por sua presença e palavras de incentivo.

Agradeço, com profundo reconhecimento, a todas(os) as(os) estudantes, docentes e à equipe gestora da época do projeto pedagógico Congresso da EJA do CEVA: Antônio Santos, José Adriano Santos Sousa, Simone Alves dos Santos, Talma Lúcia Paz e Tereza Santos Farias. Estendo meus agradecimentos aos(as) professores(as) Alecsandra Ribeiro Paz, Arleusa Luttigard de Oliveira Souza, Gislene Sousa, João Saulo Fernando Cedraz Lopes, Jorge Luis Reis Borges, Márcia Luiza Chagas de Oliveira Behrens, Valquíria Braz Freitas e Vanderson Carvalho de Souza, cuja generosidade e dedicação à EJA foram profundamente inspiradoras.

Expresso meu agradecimento especial aos professores Dione Márcia da Silva Brandão e Paulo Henrique Sampaio por idealizaram o projeto do Congresso da EJA em consonância com a radicalidade pedagógica freireana. Ademais, sou grata à professora Dione e ao professor Romualdo Santana pela parceria no desenvolvimento da Oficina de Escrita Coletiva.

Agradeço a todos os docentes do PÓSAFRO, com os quais tive a honra e o privilégio de aprender. Minha gratidão também à coordenadora Magali da Silva Almeida, ao secretário Alexsandro Teles dos Santos, e à bibliotecária do CEAO, Tatiana Bonfim, pela cooperação.

Um agradecimento carinhoso aos professores Jamile Borges da Silva e Felipe Sotto Maior Cruz (Tuxá), que me acolheram para a realização do tirocínio docente.

À Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas e à ASPROLF, pelo apoio à minha formação continuada. Meu reconhecimento também aos companheiros da rede Municipal: Caroline Lima, Jorge da França, José Carlos Exaltação, Teresa Mello, Romero Vasconcelos, em especial Kelma Costa dos Santos.

Antecipo minhas desculpas às pessoas que, porventura, posso ter deixado de citar nominalmente, mas reitero meus sinceros agradecimentos.

GRATIDÃO!

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo)

SANTANA, Elisângela Oliveira de. Quem sabe de si, não se subjuga: autoinscrições e resistência ontológica nas narrativas das (os) estudantes da EJA de Vila de Abrantes (2017-2024). Salvador, 2025. Orientador: Elias Alfama Vaz Moniz. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2025.

RESUMO

A presente investigação resulta da prática pedagógica desenvolvida no Colégio Estadual de Tempo Integral de Vila de Abrantes (CETIVA), por meio da produção de narrativas autobiográficas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Oficina de Escrita Coletiva (2017–2019), realizada entre 2017 e 2019, teve como objetivo fomentar o protagonismo e o empoderamento das/os educandas/os, valorizando suas identidades, saberes e memórias, em consonância com uma proposta de educação antirracista, comprometida com a alteridade e a diversidade. Em 2024, a pesquisa incorporou o dispositivo de entrevista narrativa, complementando a análise das experiências individuais e fortalecendo a compreensão das trajetórias de resistência ontológica das/os educandas/os. O estudo busca analisar as experiências das estudantes da EJA, com ênfase em mulheres afrodescendentes e trabalhadoras domésticas, a partir de suas narrativas autobiográficas, considerando como, por meio das práticas de autoinscrição, essas sujeitas denunciam experiências de desumanização e reivindicam sua humanidade. A interpretação do *corpus* fundamenta-se em estudos autobiográficos em educação e epistemologias pós-coloniais, articulando as categorias de biografização (Delory-Momberger), autoinscrição (Mbembe) e escrevivência (Evaristo), entendidas como expressões de resistência ontológica, autoemancipação e reexistência de subjetividades marginalizadas diante do altericídio e epistemicídio empreendidos por engenharias coloniais, neocoloniais e neoliberais de subalternização e desumanização.

PALAVRAS-CHAVE: Autoinscrições; Resistência ontológica; Educação de Jovens e Adultos; Educação antirracista.

ABSTRACT

This research results from the pedagogical practice developed at the Colégio Estadual de Tempo Integral de Vila de Abrantes (CETIVA) through the production of autobiographical narratives in Adult and Youth Education (EJA). The Collective Writing Workshop (2017–2019), carried out between 2017 and 2019, aimed to foster the protagonism and empowerment of the students, valuing their identities, knowledge, and memories, in line with an anti-racist education proposal committed to alterity and diversity. In 2024, the study incorporated the narrative interview device, complementing the analysis of individual experiences and strengthening the understanding of the students' ontological resistance trajectories. The study seeks to analyze the experiences of EJA students, with an emphasis on Afro-descendant women and domestic workers, based on their autobiographical narratives, considering how, through self-inscription practices, these subjects denounce experiences of dehumanization and claim their humanity. The corpus interpretation is grounded in autobiographical studies in education and postcolonial epistemologies, articulating the categories of biographization (Delory-Momberger), self-inscription (Mbembe), and *escrivência* (Evaristo), understood as expressions of ontological resistance, self-emancipation, and the re-existence of marginalized subjectivities in the face of altericide and epistemicide enacted by colonial, neocolonial, and neoliberal mechanisms of subalternization and dehumanization.

KEYWORDS: Self-registration; Ontological resistance; Youth and Adult Education; Anti-racist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Escola Estadual de Tempo Integral de Vila de Abrantes.....	27
Figura 2 — Reprodução das capas dos Cadernos da EJA (2017-2019)	35
Figura 3 — Articulação entre três chaves teóricas na análise do objeto de estudo.....	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Distribuição percentual das matrículas na EJA – níveis fundamental e médio – por cor/raça (Brasil, Censo Escolar 2022)	122
Gráfico 2 — Percentual de matrículas na EJA nos níveis fundamental e médio, por cor/raça.....	123
Gráfico 3 — Número de matrículas na EJA, 2018 a 2022	123

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização geográfica de Vila de Abrantes, Camaçari – BA.....	25
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALFA&EJA	Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEDRA	Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais
CEDUC	Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação
CETIVA	Colégio Estadual de Tempo Integral de Vila de Abrantes
CEVA	Colégio Estadual de Vila de Abrantes
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019
CPCs	Centros Populares de Cultura
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
EUA	Estados Unidos da América
FNB	Frente Negra Brasileira
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OEC	Oficina de Escrita Coletiva
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SEC/BA	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	25
1.1 Contextualização.....	25
1.1.1 Oficina de escrita coletiva: narrado a experiência Pedagógica.....	32
1.2 Pesquisa autobiográfica: metodologia pós-colonial descolonizadora	40
1.3 Sujeitas-narradoras-pensadoras da pesquisa.....	48
1.4 Entrevista narrativa, corpus e interpretação	51
2 RACISMOS E ANTIRRACISMOS	54
2.1 Autoinscrição, autonomia e soberania africana e afrodiaspórica.....	64
2.2 Educação pós-colonial, humanizadora e antirracista: o direito soberano de saber de si.....	68
2.3 Genocídio negro, epistemicídios e necroeducação.....	79
2.4 Educação escolar racializada, trabalho infantil e a luta negra por Educação.....	92
3 A EJA COMO DIREITO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS.....	108
3.1 A EJA como direito.....	109
3.2 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: incursões históricas e legais.....	114
3.3 A EJA negra: refletindo dados.....	120
3.4 A EJA como uma política afirmativa de reparação.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	155
APÊNDICE B – Quadro síntese das entrevistas narrativas	156
APÊNDICE C –Entrevista narrativa com Dandara.....	157
APÊNDICE D –Entrevista narrativa com Esperança Garcia	166
APÊNDICE E –Entrevista narrativa com Maria Firmina... ..	174

INTRODUÇÃO

Minha relação com a escrita autobiográfica começou na adolescência, pois, quando morava no quarto de empregada doméstica, vivia uma liberdade restringida, uma espécie de clausura, com a interdição dos espaços por onde poderia circular e a obrigação de ser uma criança silenciosa para não incomodar os patrões. Em função disso, a escrita autobiográfica sempre foi meu refúgio. Ensimesmada, apenas em meu diário conseguia externar sentimentos e esboçar rimas desordenadas de crítica social, que forjavam do mundo um lugar melhor. Escrevia lapidando sonhos que transgrediam as paredes encapsulantes do “quarto da empregada que se assemelha à nudez da senzala” (Souza, 1991, p. 49).

Lembro que, no ensino fundamental, fiquei em segundo lugar em um concurso de poesias para estudantes do município de Lauro de Freitas. Na coletânea “Valores da terra” foi publicado meu poema, que versava sobre a cultura indígena. Foi uma experiência excelente para minha autoestima! Na época, eu tinha o sonho de ser escritora, mas as críticas contundentes recebidas nas aulas de Língua Portuguesa por não fazer perfeitamente a concordância e a regência, desaprovação reiterada nos primeiros trabalhos acadêmicos do curso de Letras, minaram minha autoconfiança.

Admito que, hoje, sinto falta dos rabiscos que se perderam em razão de tantos deslocamentos, dispersando minhas memórias. Assim como para muitos afrodescendentes, não tive direito ao registro do meu sobrenome, ao meu lugar de nascença, aos meus irmãos por parte de pai, que jamais conheci, nem mesmo às lembranças extraviadas no tempo.

Diante disso, tenho impulsionado a prática de escrevivências em enfrentamento ao epistemicídio em meu fazer pedagógico, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, no Colégio Estadual de Tempo Integral de Vila de Abrantes, onde leciono desde 2011. Considero a escrita autoral, em particular a autobiográfica, uma *práxis* autoemancipatória importante para que vozes subalternizadas ecoem, um exercício que possibilita a retomada da confiança cognitiva e a elevação da autoestima das e dos estudantes da EJA, reconhecendo-os como autoras, autores e protagonistas de sua própria história. Minha vivência pedagógica com narrativas na EJA se tornou central na presente pesquisa acadêmica, que se debruça, sobretudo, sobre as experiências dessas sujeitas e desses sujeitos.

Conceição Evaristo cunhou a noção de *Escrevivência*, compreendida como a escrita de histórias individuais que remonta às vivências coletivizadas, uma vez que o sujeito, especialmente o negro, ao “falar de si, também fala de outros”. Trata-se de uma espécie de experiência corpóreo-subjetiva: “quando escrevo, quando invento, quando crio minha ficção,

não me desvencilho de um ‘corpo-mulher-negra em vivência e que por esse meu corpo, e não outro’, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta” (Evaristo, 2009, p.18).

A escritora denuncia que “a literatura brasileira é repleta de escritores afro-brasileiros, que, no entanto, por vários motivos, permanecem desconhecidos, inclusive nos compêndios escolares” (Evaristo, 2009, p. 29). Por consequência da ausência de autores negros e de outros coletivos excluídos, prevalece uma literatura canônica escrita e protagonizada por escritores e personagens brancos. Quando raramente presentes, as representações de mulheres e homens negros são estereotipadas como corpos subalternizados, sexualizados e até mesmo afásicos.

A afasia significa a perda parcial ou total da capacidade de falar, assim como de assimilar a linguagem falada ou escrita. Denota, portanto, que não teríamos as habilidades de nos expressarmos verbalmente ou de interpretar e utilizar o código escrito; outra retórica perversa de desqualificação cognitiva com o intuito de nos emudecer.

A composição da palavra “escrevivência” concerne a um jogo semântico que Conceição Evaristo realizou entre as palavras “escrever”, “viver” e “se ver”. A *escrevivência* se caracteriza como uma escrita contra-hegemônica, que nasce das lembranças das mulheres negras, diligenciando sua autonomia na condição de donas de suas próprias narrativas. Tramada pelo cotidiano, tece memórias que foram historicamente tolhidas, que, hoje, têm a função de incomodar a casa-grande, ao denunciar as mazelas em que vive a coletividade negra brasileira e diaspórica, devido às cicatrizes indeléveis do passado (Evaristo, 2020). Destarte, este projeto repete o axioma de que “a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar dos da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos” (Evaristo, 2007, p. 21).

Entre 2017 e 2019, foi desenvolvido na escola em que leciono o projeto pedagógico transdisciplinar "Congresso da Educação de Jovens e Adultos do CEVA", organizado pelos educandos, educadores e gestão da escola. Nesse contexto, os professores atuavam em duplas, ministrando oficinas pedagógicas. Fui responsável pela Oficina de Escrita Coletiva, quando passei a trabalhar de forma mais sistemática com a produção de narrativas autobiográficas. Como resultado, organizei o material produzido na oficina em uma coletânea intitulada Cadernos da EJA, composta por histórias de vida dos estudantes, poemas e ilustrações autorais, todos criados a partir de temas geradores que atuaram como disparadores de memória.

Apesar de não ter realizado esse projeto com finalidade acadêmica, ele impulsionou minha busca por formação, impelindo meu retorno à Universidade. Ademais, o incentivo do meu orientador e os caminhos me levaram a reconhecer a importância de articular minhas experiências docentes com as proposições epistemológicas fomentadas pela Universidade. Essa

investigação, então, pode ser simbolizada pelo ideograma da África Ocidental chamado *Sankofa* (coração estilizado e um pássaro que olha para a retaguarda) que expressa o provérbio “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás. Sempre podemos retificar nossos erros” (Nascimento, 2008, p. 32), pois, irrefletidamente, estava deixando minha *práxis* docente esquecida. Como eu estaria me opondo ao epistemicídio se eu mesma estava o exercendo, silenciando a mim e aos meus?¹

Pondero que muitos de nós, professores, compartilhamos histórias de vida e experiências semelhantes às de nossos estudantes, especialmente nas escolas públicas, onde há uma presença significativa de docentes negros, oriundos das classes populares, em maior parte, mulheres negras. Nossas trajetórias de formação são atravessadas de forma interseccional² por entrecruzamentos de raça, classe, gênero e sexualidade, assim como ocorre com a maioria dos educandos da EJA.

Somos todas e todos, em alguma medida, sujeitas e sujeitos segregados, precarizados e descredibilizados. Por isso, precisamos lutar por dignidade, autonomia didático-pedagógica, melhores condições de trabalho, qualificação e valorização profissional. Muitas vezes, até nós mesmos menosprezamos nossas experiências educacionais, por mais exitosas que sejam, porque fomos levados a acreditar que elas não têm importância.

Em contrapartida, subscrevo que devemos afirmar positivamente nossas identidades profissionais — enquanto mulheres, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas, dos sertões — que lutam pelos direitos do trabalho, salários dignos, planos de carreira, formação, ética e respeito. Nossas artes pedagógicas, saberes e sensibilidades, cultivados na *práxis*, devem ser resgatados dos “baús dos esquecidos da história” (Arroyo, 2017).

A experiência pedagógica opera como um exercício de autoformação. Para Macedo (2015), a formação docente é um processo de potência, emancipação e autoria, no qual o professor se torna coautor de si mesmo, por meio da autorização epistemológica, pedagógica, política e profissional. O docente se torna sujeito ativo, crítico e autônomo frente às políticas curriculares padronizadas e às lógicas de controle, mobilizando o que se denomina negatricidades. Já o conceito de reexistência expressa a insistência na vida e na criação, vinculada a um currículo vivo e a experiências formativas concretas. Inspirada em Deleuze e

¹ A proposta inicial foi aprovada pela banca de qualificação em 2023, intitulada “Autoinscrição como resistência ontológica: escrevivências e (re)existências na (auto)biografia de Mahommah Gardo Baquaqua e narrativas de pessoas vivendo em condições análogas à escravidão em MATOPIBA”, contudo, a pesquisa de campo prevista para Barreiras e São Desidério (BA) não foi realizada devido aos impactos da pandemia da Covid-19 e falta de recursos financeiros, o que também contribuiu para a reformulação do escopo da investigação.

² O conceito de interseccionalidade foi criado pela intelectual estadunidense Kimberlé Crenshaw.

Guattari (1997), valoriza a potência da heterogeneidade, aciona movimentos de resistência criativas, e aposta na invenção e no desejo de mais-vida, reafirmando o educador como sujeito de transformação.

A ação docente deve ser implicada, pois requer o envolvimento do professor com seu processo de formação e com os contextos em que atua, em uma experiência crítica que entrelaça vivências e saberes para promover aprendizagens significativas, que se dá “na medida em que propomos a aprendizagem como uma experiência implicada às pautas culturais e políticas que envolvem os professores e seus contextos de atuação” (Macedo, 2015, p. 736).

Nesse enquadramento, Jamile Borges (2021) defende o currículo e a formação docente como práticas políticas engajadas com a emancipação. A escola deve converter-se em espaço de construção crítica, ética e epistemológica. Ela designa de narrativas curriculares as práticas pedagógicas insurgentes que escapam da normatividade curricular verticalizada, como dispositivos pensados para tensionar os lugares hegemônicos de construção do saber.

A EJA é constituída de jovens, adultos e idosos, abarcando um público heterogêneo e plural, mas que compartilha experiências convergentes. A primeira diz respeito ao fato de serem, em sua ampla maioria, trabalhadores, bem como por suas histórias de vida serem marcadas por falta de oportunidades, exclusões e violências multidimensionais, visto que “esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social” (Arroyo, 2005, p. 30).

À vista disso, Arroyo (2017, p. 15) pondera que a EJA condensa a construção histórica de identidades coletivas, segregadas e oprimidas, mas que são também resistentes, pois se afirmam nas lutas por justiça, trabalho e direitos coletivos de classe, de gênero, de raça, de orientação sexual etc. Os sujeitos da EJA levam à escola saberes aprendidos com suas próprias histórias de resistência frente à pobreza, à opressão, à fome, ao viver em espaços marginais, à expulsão de suas terras, ao desemprego, à exploração trabalhista e “ao extermínio de milhares de crianças e de jovens, em sua maioria negros, nos presídios ou nas periferias das cidades.”

Por essa razão, os currículos não podem “ignorar a estreita conexão entre segregação de classe, social, racial, espacial e escolar” (Arroyo, 2017, p.35), nem a evidência de que o retorno à escola se configura como luta por humanização e autodeterminação. Precisamos construir projetos educativos cujo currículo leve em conta a concretude das experiências das e dos estudantes das escolas públicas, uma vez que, “desde Paulo Freire aprendemos que, sobretudo na educação de jovens e adultos, temos de partir dos saberes dos educandos e de suas vivências. Dos saberes de opressão, mas também de libertação” (id., p.59).

Convém lembrar que a negação da instrução às pessoas negras remonta ao período colonial, quando as e os africanos escravizados foram proibidos de aprender a ler e a escrever. Exclusão que se perpetuou mesmo no pós-emancipação, pois, embora se tenha caminhado para a universalização do ensino, os indicadores registrados ao longo do século XX e XXI atestam que as taxas de analfabetismo, distorção idade-série e abandono escolar continuam a afetar sobremaneira as crianças indígenas, negras e pobres.³

As crianças que conseguem permanecer na escola, apesar das adversidades, têm de lidar com toda sorte de preconceitos, discriminações e desqualificações; isto é, as faces sombrias do epistemicídio. A perpetuação de uma distribuição desigual de oportunidades sociais e educacionais se manifesta na dicotomia entre as vantagens simbólicas e materiais destinadas aos signatários da branquitude, enquanto os afrodescendentes continuam a enfrentar ostensivas desvantagens na saúde, educação, trabalho, moradia, saneamento básico, segurança, expectativa de vida etc. Assim, o racismo tem determinado as condições existenciais das pessoas negras por gerações (Passos; Silva, 2018), cancelando o controle de um grupo sobre outro.

Ainda que existam dispositivos legais que preconizam a democratização da educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988), as disparidades educacionais entre brancos e negros, fenômeno bem estudado pelos campos da sociologia e da historiografia da educação das populações negras, são sistêmicas e de longa duração na sociedade brasileira. No entanto, vale realçar que os coletivos excluídos e os movimentos sociais, especialmente os negros, sempre lutaram pelo direito à Educação (Gonçalves; Silva, 2000; Gomes; Rodrigues, 2018).

³ Henriques (2002) realiza uma análise robusta sobre os dados referentes à década de 1990 do século XX. Segundo o documento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação” (UNICEF, 2021), a exclusão escolar continua afetando mais as crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas. Em 2019, elas constituem 71,3% do total de alunos excluídos da escola. Com relação ao recorte de gênero, embora a diferença seja pequena, os meninos representam a maioria das crianças e adolescentes fora da escola entre 4 e 17 anos. A exclusão é mais evidente entre 6 e 14 anos, com um percentual quase 10% maior entre eles em relação às meninas. No Ensino Médio, porém, há uma inversão sutil: há mais meninas fora da escola do que meninos. Considerando a EJA do Ensino Médio, optou-se por priorizar o recorte feminino, uma vez que as mulheres são mais afetadas nesse segmento e ainda enfrentam condicionantes interseccionais, como maternidade precoce, trabalho doméstico e desigualdades de gênero. Ver: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> Acesso em 08 de março de 2025.

Outros dados também da UNICEF (2021) no documento “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série” apontam que as crianças e adolescentes negras e indígenas ou estudantes com deficiências, pobres da região nordeste estão em desvantagem tanto no ensino fundamental quanto no médio: estudantes indígenas e pretos, seguidos de pardos, são os mais reprovados, somando 49,8% em 2019. O abandono escolar e a distorção idade-série estão associados, também, às desigualdades de cor/raça, com incidência maior sobre esses grupos sociais, especialmente os meninos indígenas. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf> Acesso em 08 de março de 2025

Resultado, a Educação de Jovens e Adultos é um direito conquistado pelos grupos marginalizados, ela é formada majoritariamente por afrodescendentes que retornam à escola motivados pela retomada de sonhos interrompidos, como aprender a ler e a escrever, e pela esperança de alcançar uma vida menos sofrida. Os sujeitos da EJA são pessoas que, na perspectiva de Paulo Freire (1987), tiveram suas humanidades roubadas, mas que, a contrapelo, lutam por reconhecimento como seres humanos, esforçando-se para sobreviver e escapar de precariedades desumanizantes (Arroyo, 2017).

Em virtude disso, compreendo a Educação como um meio de promover a humanização, dignificação das gentes e a emancipação daquelas e daqueles que foram desumanizados, alinhando-me aos pressupostos paulofreireanos. Nesse sentido, este trabalho busca a polifonia, o diálogo e a valorização de vozes afluentes e confluentes que tecem memórias afrodiaspóricas de sobrevivência, resistência e reexistência.

Tenho observado a consistente presença de mulheres negras, mães e trabalhadoras domésticas na EJA do CEVA, que retornam à escola ávidas por se saberem no mundo, entendendo que a aquisição do conhecimento formal é essencial para conquistar outros direitos básicos, como um trabalho de carteira assinada, ingressar na universidade ou até mesmo para inspirar seus filhos a estudar. Na condição de filha de mãe solo e trabalhadora doméstica, sinto uma forte identificação com essas mulheres, pois suas narrativas acionam minhas memórias.⁴

Em compensação, ainda que as experiências das sujeitas da Educação de Jovens e Adultos produzam ressonâncias significativas com minha trajetória pessoal e profissional, este estudo não se materializa em um trabalho autobiográfico. Contudo, admito que compartilho com essas mulheres marcas históricas, sociais e subjetivas que atravessam nossas vivências. Concerne, portanto, a uma escrita situada, que, embora não trate diretamente da minha história, é por ela afetada e implicada, levando em conta minha necessidade epistêmica.⁵

Diante disso, a presente investigação tenciona dialogar com as narrativas de mulheres afrodescendentes, trabalhadoras domésticas e educandas da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual de Tempo Integral de Vila de Abrantes (2017-2024), buscando analisar como, através das práticas de autoinscrição, essas sujeitas denunciam as experiências de desumanização e reivindicam sua humanidade.

⁴ Embora por pouco tempo, minha primeira experiência laboral formalmente registrada em carteira de trabalho foi como trabalhadora doméstica.

⁵ “é uma necessidade para os diversos estudantes negros, que são muitas das vezes, os primeiros de suas famílias a chegarem à universidade, que não querem reproduzir o cânone/colonial, mas sim buscar de maneira ativa a produção de conhecimento a partir de suas experiências e vivências”. (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p.18)

Assim, convidei três ex-estudantes da EJA do CEVA que participaram da Oficina de Escrita Coletiva para colaborarem com minha investigação, concedendo suas produções autorreferenciais (poemas, fotos, ilustrações e depoimentos), e participando de entrevistas realizadas em 2024. O recorte temporal da análise, que contempla o período de 2017 a 2019, justifica-se por ter sido a época em que essas produções foram originalmente desenvolvidas no contexto da Oficina, viabilizando analisar as narrativas construídas naquele contexto formativo específico. O recorte das entrevistas realizadas em 2024 se explica pela intenção de ampliar a compreensão das narrativas através da escuta reflexiva das autoras sobre suas trajetórias e os significados que a elas atribuem.

De antemão, defendo que as práticas de autoinscrição (Mbembe, 2001) permitem a desconstrução de narrativas exógenas e a desnaturalização dos discursos desumanizantes que incidem sobre os sujeitos subalternizados, que visam à dominação por meio da objetificação e da imposição de condições servis de existência. Contribuem, assim, para que esses indivíduos reflitam sobre suas próprias experiências e assumam o protagonismo na luta contra quaisquer formas de assujeitamento e precarização de seu viver.

O ato de narrar consiste em uma *práxis* autoformativa e autoemancipatória, visto que possibilita a ruptura das identidades estereotipadas atribuídas ao “eu” por outros, propiciando uma autoconstrução na perspectiva do “eu” sobre si mesmo (Corrêa, 2020). Nessa ação, as pessoas conseguem refletir sobre sua própria história, reaver suas memórias e empoderar-se enquanto sujeitos que sabem de si, capazes de denunciar e superar as violências sofridas e silenciadas.

Logo, ao reorganizar suas memórias, noções de pertencimento e de análises sociais podem desafiar o projeto de negação de si (Cabral, 1972); (Fanon, 2008). Partindo desse princípio, indago como as práticas de autoinscrição podem se constituir em um instrumento de resistência ontológica para os sujeitos afrodiaspóricos diante dos projetos de subalternização de suas existências, colaborando, ao mesmo tempo, para o combate ao epistemicídio e à promoção do antirracismo na Educação de Jovens e Adultos?

Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral investigar como as práticas de autoinscrição se configuram como instrumentos de resistência ontológica para os povos negros da diáspora, cooperando para o enfrentamento dos processos de desumanização e para o desenvolvimento do campo da educação antirracista na EJA.

Em termos específicos, busca-se: 1) Estudar as experiências de mulheres afrodescendentes estudantes da Educação de Jovens e Adultos por meio de suas narrativas autobiográficas, compreendendo como essas autoinscrições revelam trajetórias de resistência

ontológica; 2) Analisar as práticas de escrevivências realizadas na Oficina de Escrita Coletiva como ferramenta pedagógica de humanização e de objeção aos epistemicídios, valorizando os saberes e as memórias historicamente marginalizadas de educandas e educandos da EJA; 3) Examinar a constituição da Educação de Jovens e Adultos enquanto uma política afirmativa de reparação, destacando a importância de implementar práticas pedagógicas antirracistas nessa modalidade de ensino.

O último objetivo desabrocha da compreensão da EJA como uma modalidade compensatória, equalizadora e redutora de desigualdades, que corrige distorções socioeducacionais, sobretudo para os afrodescendentes, afastados da escola por múltiplos fatores, principalmente por não conseguirem conciliar a luta pela sobrevivência com a escolarização, tendo ceifado o direito humano e constitucional à Educação ao longo de suas vidas. Por conseguinte, a Educação de Jovens e Adultos se concretiza como uma política de ação afirmativa, inscrita na educação básica (Arroyo, 2005; Passos, 2012; Carreira, 2014).

Em função disso, a EJA também se torna protagonista deste trabalho, visto que é fundamental aprimorá-la para assegurar não só o retorno desses (as) sujeitos (as) à escola, mas a permanência, conclusão e a oportunidade de projetos futuros. Logo, os currículos precisam adotar um conhecimento crítico, humanizado, contextualizado e reflexivo, como preconiza o educador Paulo Freire, mas deve ser conectado ao ensino das relações étnico-raciais, que têm como princípios norteadores a promoção da consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações de combate ao racismo e às discriminações (Brasil, 2004).

As práticas pedagógicas devem estar alinhadas, portanto, às diretrizes educacionais inclusivas, reparatórias e antirracistas que intentam enfrentar a obliteração da agência das populações negras, tanto nas narrativas históricas quanto literárias, acautelando sua integração nos currículos escolares e universitários (Evaristo, 2009; Gomes, 2019; Nascimento, 2016). Estudar narrativas invisibilizadas pelos cânones eurocêntricos é um compromisso com a alteridade, em refutação ao projeto de aniquilação das memórias dos povos subalternizados. Ampliar os espaços de enunciação, escuta e expressão das vozes historicamente silenciadas faculta compreender melhor suas identidades, percalços, dissonâncias, silêncios, rupturas, gritos e resistências ali instauradas.

Dessa forma, essa pesquisa tenciona contribuir para a articulação da Educação de Jovens e Adultos à área da Educação para as relações étnico-raciais (ERER) numa perspectiva antirracista, cujos objetivos são desconstruir estereótipos negativos, valorizar a diversidade étnico-racial e cultural brasileira, efetivar a descolonização dos currículos e a positivação da

autoestima, premissas de Eliane Cavalleiro (2010), Kabengele Munanga (2003; 2012), Nilma Lino Gomes (2010; 2012; 2018; 2019), Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2011), dentre tantas pensadoras e pensadores negros que advogam por uma educação que garanta igualdade de oportunidades para a afirmação das identidades e conquista da cidadania plena: “no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Silva, 2011, p. 13).

Esta investigação, de base qualitativa, insere-se no campo da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) e ancora-se em princípios teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica em Educação, utilizando a entrevista narrativa como um dos dispositivos de pesquisa. A *pesquisa narrativa* é uma forma de compreender a experiência humana, que se organiza ao ser narrada, seja de forma visual, escrita ou contada, por meio de autobiografias, entrevistas, diários, testemunhos pessoais, cartas, depoimentos em vídeo, desenhos, fotobiografias, cinebiografias, entre outras produções autorreferenciais (Gomes, 2004; Meirelles, 2018).

De forma imperativa, escolhi o emprego de produções autobiográficas neste trabalho em virtude da minha experiência pedagógica na EJA, mas principalmente, porque o enfoque biográfico é orientado às sujeitas e sujeitos, o que oportuniza valorizar as vozes e as singularidades a partir de suas narrativas, entendidas como um “lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história” (Delory-Momberger, 2012, p. 40).

Ademais, a *narrativização de si* tem caráter autoformativo e educativo, já que o ato de narrar engendra um movimento reflexivo que permite às narradoras e aos narradores a ressignificação das vivências, e a elaboração de projetos autônomos de si no constructo de seu devir.

Destarte, adotei uma postura de vigilância epistemológica (Mudimbe, 2013) no desenvolvimento da minha investigação, pois procurei não tombar em armadilhas semânticas e empregar o léxico hegemônico dos colonizadores. Ser vigilante significa evitar reiterar os estereótipos desumanizadores, não hierarquizar as experiências de sujeitas e sujeitos da pesquisa e recusar a tradição cartesiana eurocêntrica que suprime a agência, os saberes, as sensibilidades, voz e vontade, ignorando-as como pessoas autônomas e donas que são de suas narrativas e de suas memórias.

Além disso, eu não poderia refletir sobre a (auto)emancipação através das práticas de autoinscrição e negar as experiências que me atravessam. Admito a presença da minha subjetividade na escritura deste trabalho, assumindo minha corporeidade e engajamento

ontoepistemopolítico, visto que, por mais rigor que uma tese de doutoramento exija, a suposta neutralidade da *epistemologia do ponto-zero*⁶ na produção de conhecimento há muito tempo foi desmistificada.

A tese está estruturada em três capítulos, além da introdução. No primeiro capítulo abordo a contextualização, a abordagem metodológica, o *corpus* da pesquisa e os modos de análise.

No segundo capítulo, aprofundo a reflexão sobre a chave da *autoinscrição* (Mbembe, 2001) e pondero sobre as concepções de Educação humanizadora e libertadora, segundo o educador Paulo Freire (1969, 1987, 2000). Ainda discuto as categorias epistemicídio (Carneiro, 2005; Grosfoguel, 2016; Pessanha, 2019), racismo (Fanon, 2018; Gomes, 2012; Munanga, 2003; Pinheiro, 2023), branquitude (Bento, 2002), genocídio (Nascimento, 2016) e necroeducação (Santos, 2021).

No terceiro capítulo, acompanho a constituição da Educação de Jovens e Adultos como um direito no plano internacional e nacional, e como ela se configura numa política afirmativa de reparação. O trabalho também inclui uma conclusão, na qual eu teço algumas considerações acerca dos resultados da pesquisa.

⁶ Ver Figueiredo; Grosfoguel, 2007.

1 TRILHAS METODOLÓGICAS

1.1 Contextualização

Vila de Abrantes está localizada na faixa litorânea, orla da cidade de Camaçari,⁷ região metropolitana de Salvador (RMS)⁸, Bahia, nordeste brasileiro.

Mapa 1 – Localização geográfica de Vila de Abrantes, Camaçari – BA



Fonte: Souza; Alencar; Suzuki, 2020, p. 266. Adaptado pela autora.

Em 1558, foi fundada a Aldeia do Divino Espírito Santo, tendo como marco a construção de uma igreja de barro e palha, com o desígnio de catequizar os indígenas tupinambás, primeiros povos a habitar estas terras.⁹ Por efeito dos processos de colonização, essa demarcação foi um dos primeiros laboratórios coloniais de catequização jesuítica, o que resultou na fuga, conflitos e no extermínio de indígenas, dizimados por surtos de gripe e outras epidemias disseminadas pelo colonizador, vetor de doenças e portador da morte em todos os territórios em que aportou. Após a expulsão dos jesuítas, em 1758, aquela aldeia foi elevada à categoria de vila e passou a ser chamada de Vila Nova do Espírito Santo de Abrantes¹⁰. Hoje, Vila de Abrantes.

⁷ Camassary – *caraipa densifolia*, que de acordo com a etimologia indígena tupi, significa árvore que chora.

⁸ A RMS abrange as cidades de Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, São Francisco do Conde, Salvador, Simões Filho e Vera Cruz.

⁹ Devido às obras de ampliação da Estrada do Coco BA-099 (também conhecida como Linha Verde, que começa no aeroporto Luís Eduardo Magalhães e se estende por todo Litoral Norte), foram feitas escavações e encontrados sítios arqueológicos remanescentes da cultura dos tupinambás, datados de pelo menos 3.500 anos. (Sandes-Sobral, 2009, p. 156).

¹⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/historico>. Acesso em: 05 abr. 2025.

Nesse distrito, também se faz presente a história de resistência dos povos negros ao sistema escravista colonial, inscrita na existência de comunidades negras rurais, como é o caso do assentamento denominado Cordoaria, autoidentificado e autorreconhecido como um remanescente quilombola por seus moradores. e certificado como tal pela Fundação Cultural Palmares, em 2006.¹¹ Segundo Souza, Alencar e Suzuki (2020), a partir da década de 1970, por meio da criação da Associação Beneficente Nossa Senhora de Cordoaria, a comunidade tem buscado criar mecanismos de proteção social e de manutenção dos modos de vida ancestrais, frente às dinâmicas promovidas pelos processos de industrialização, crescimento urbano e avanço do turismo no Litoral Norte da Bahia.

Ressalta-se que a cidade de Camaçari é caracterizada pelo forte desenvolvimento capitalista industrial (Brandão *et al.*, 2019, p. 45), sobretudo em razão da implantação do Polo Petroquímico, nos anos 1970, que atraiu indústrias químicas, metalúrgicas e automotivas, formando um complexo industrial de grande relevância para a economia baiana. A consequente urbanização impulsionou o aumento demográfico dessa região, devido ao intenso fluxo migratório de trabalhadores.

No entanto, Vila de Abrantes não apresenta esse cariz industrial, pois apresenta características naturais costeiras como dunas, coqueirais, lagoas e rios, conforme pondera Sandes-Sobral (2009). Acrescento, porém, que, nos últimos anos, tem ocorrido uma forte expansão imobiliária, marcada por especulação, grilagem e disputas territoriais. Esses conflitos chegam até a escola. Um caso extremo de violência dessa natureza me impactou profundamente: devido a uma disputa de terra, os pais de um dos nossos estudantes foram sequestrados de sua casa para serem executados. Ele não pôde enterrar nem sua mãe nem seu pai porque os corpos não foram encontrados.

É nesse cenário controverso que o Colégio Estadual de Vila de Abrantes (CEVA) foi inaugurado em 2010, assumindo o desafio de atender esse público heterogêneo e diligenciar uma educação menos eurocentrada, comprometida com a formação humana integral, crítica, sustentável e cidadã, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

A comunidade de Vila de Abrantes, merecidamente, recebeu em 2024 o investimento em reforma e a ampliação do CEVA, que, com a construção de uma infraestrutura física robusta, conta com salas de aula climatizadas, teatro, restaurante estudantil, piscina, equipamentos de esporte e lazer. A escola tornou-se de tempo integral; por isso, agora chama-se CETIVA — Colégio Estadual de Tempo Integral de Vila de Abrantes.

¹¹“[...] tendo registro no Livro de Cadastro Geral nº 001 Art. 1º e certificação Livro 005, registro 437, folha 45 (FCP, Portaria nº 2, de 17 de janeiro de 2006) (Souza; Alencar; Suzuki, 2020, p. 265).

Figura 1 - Escola Estadual de Tempo Integral de Vila de Abrantes



Fonte: Acervo da autora, 2025.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi implementada desde a fundação da escola, com o escopo de ofertar a continuidade da Educação básica, no âmbito do ensino médio, para as pessoas que não puderam frequentar o ensino regular na idade adequada devido a diversos fatores, como trabalho, gravidez precoce, dificuldades de deslocamento, falta de recursos ou medo da escalada da violência nos bairros em que residem.

Quando me tornei professora da EJA, deparei com diversas especificidades, já que ela é composta por jovens, adultos e idosos oriundos da periferia, do campo, dos quilombos, dos sertões e das águas. Apesar dessa diversidade, quase todas e todos compartilham a vivência comum de serem trabalhadoras e trabalhadores negros, pobres e precarizados. Desde então, tenho observado que as mulheres negras, especialmente as trabalhadoras domésticas, representam o maior contingente da EJA. As identidades dessas (es) sujeitas (os) são, portanto, atravessadas por questões étnico-raciais, de gênero e de classe.

Em 2009, foi estabelecida a política de EJA “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagens ao longo da vida” no estado da Bahia, na qual ela é compreendida como um direito humano, inserida no campo de direitos coletivos e de responsabilidade pública, devendo ser asseguradas as condições de acesso e permanência das e dos educandos.

Para a garantia do direito dos jovens e adultos à Educação Básica, o currículo deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma (Bahia, 2009, p.11).

Esse documento foi construído por vários segmentos sociais e fundamenta-se nos princípios da educação popular e nos ideários da pedagogia da Libertação, de inspiração freireana. Ele determina a formação integral e a adoção de um currículo constituído por

“práticas dialógicas e emancipatórias”, que considere as “experiências e formas de vida própria” dos destinatários dessa modalidade de ensino, reforçando que

São sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico (Bahia, 2009, p.11).

Destaca-se o fato de que, nos últimos anos, houve uma mudança no perfil dos estudantes do turno noturno em razão do chamado processo de juvenilização¹² da Educação de Jovens e Adultos, o que motivou, inclusive, a criação de turmas de Tempo Juvenil¹³.

O educando jovem tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. As responsabilidades relacionadas ao mundo do trabalho começam progressivamente mais cedo, devido à necessidade de garantir a própria subsistência e a de seus familiares. Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que esses estudantes carregam o estigma de “alunos-problema”, porque não lograram êxito no ensino regular, seja por penalizações escolares, como retenção e reprovação, eles almejam superar essas dificuldades em cursos que atribuem o caráter de aceleração e recuperação (Santana, 2020).

Como desdobramento, a inclusão maciça de jovens negros nas turmas de EJA deve vir acompanhada da promoção de reflexões cruciais acerca de temas como criminalização, genocídio, racismo e epistemicídio, bem como a aplicação de metodologias de ensino direcionadas para atender às especificidades desse público. Em virtude disso, a política de EJA/BA determina 13 princípios pedagógicos, dos quais destaco os cinco primeiros:

1. Reconhecimento dos coletivos de educandos(as) e educadores(as) como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano.
2. Reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento.
3. Processos pedagógicos que acompanhem a formação humana na especificidade do processo de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos.
4. Construção coletiva do currículo que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA.

¹²A juventude abrange a faixa etária entre 15 e 29 anos.

¹³ O Tempo Juvenil é uma proposta da Secretaria de Educação da Bahia para atender jovens de 15 a 17 anos que estão em distorção da idade/série.

5. Metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo [...] (Bahia, 2009, p. 10).

O coletivo de educadores(as) da EJA do CETIVA se pautou nesse documento norteador para instrumentalizar sua *práxis* docente, pautando-se num enfoque educacional contextualizado e interdisciplinar, orientado ao reconhecimento da valorização das experiências pessoais e repertórios socioculturais dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, considerados como protagonistas de seu itinerário formativo.

Em 2017, desenvolvemos um projeto pedagógico transdisciplinar que visava à organização coletiva de um Congresso no espaço escolar.¹⁴ Realizado ao longo da terceira unidade, rodas de conversa e oficinas pedagógicas instrumentalizam as e os estudantes para a prática de pesquisa, confecção de material e preparo de atividades científicas e culturais a serem apresentadas na semana de culminância do projeto. Os educandos escolhem de forma autônoma as oficinas que participarão conforme área de interesse e afinidade, resultando na intersecção de todas as turmas e eixos formativos.

Para a construção do Congresso, cada dupla de professores se compromete a ministrar uma oficina com a finalidade de mediar aprendizados. A oficina pedagógica é um espaço de elaboração coletiva de conhecimento, direcionado para a análise do contexto, confronto de ideias e o intercâmbio de experiências (Candau, 1995). Essa metodologia possibilita a pesquisa, a ação e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, em superação do distanciamento entre teoria e prática.

As oficinas são importantes porque tanto as e os educadores quanto os educandos compartilham do protagonismo, são igualmente produtores de saberes, cultura, linguagens e “trazem outras artes - a literatura, a pintura, o cinema, a fotografia, o artesanato, o patrimônio cultural - como pedagogias reveladoras do viver, do sobreviver, do resistir e do libertar-se” (Arroyo, 2017, p. 18).

O primeiro Congresso Internacional da EJA teve como tema “Conte e pinte sua história: aprendizagens ao longo da vida” e envolveu a participação de professores da UNEB, da Universidade de Firenze (Itália), representantes do Fórum EJA-BA, além de convidados da comunidade. Tamanho foi o sucesso, que demos seguimento ao projeto “Vila de Abrantes:

¹⁴A experiência do congresso da EJA está sendo contada no capítulo “Tessituras de saber: uma experiência educativa imersa nos propósitos da educação libertária” do livro Educação Profissional na Bahia: Pesquisa e Formação Docente (Edufba, 2019), pelos autores Dione Márcia da Silva Brandão, Elisângela Oliveira de Santana, Paulo Henrique Ferreira Sampaio e Sueli Ribeiro Mota Souza (citado aqui como Brandão *et al.*)

territórios de identidades”, realizado em 2018, e, em 2019, o III Congresso da EJA: “CEVA, saberes, conexões e comunidade: arrebrandando muros”.

Devido à repercussão positiva do projeto, o Fórum EJA-BA convidou as e os estudantes da nossa escola para participarem de dois eventos em 2019: o VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA), ocorrido em Salvador, e o ENEJA, no estado de Minas Gerais. Julgo essa ação muito significativa, pois os educandos devem participar ativamente de atividades de natureza acadêmica, não como objetos de conhecimento, mas como pensadores e protagonistas.

Além das oficinas, as rodas de conversa eram realizadas quinzenalmente com a presença de convidados para debater temas de interesse da comunidade escolar. Destaca-se, em 2019, a mediação de uma das rodas por um professor especialista em EJA da *University of London*, e o debate promovido pela roda “Movimentos de Resistência e Representatividade em espaços de poder”, conduzida por duas pensadoras negras: Naira Gomes e Bárbara Carine. Naira Gomes é antropóloga, militante, presidenta da Marcha do Empoderamento Crespo e foi eleita ouvidora-geral da Defensoria Pública da Bahia em 2023. A professora e escritora Bárbara Carine é uma das fundadoras da escola Maria Felipa, primeira instituição voltada ao ensino afro-brasileiro, com sede em Salvador (BA) e no Rio de Janeiro (RJ). Ela é ganhadora do prêmio Jabuti de 2024 pela obra “Como ser um educador antirracista”.

Avalio que os objetivos desse projeto foram cabalmente alcançados em virtude das aprendizagens construídas neste percurso, “contribuindo para a melhoria da autoestima dos estudantes que foram protagonistas e tiveram reconhecidas suas potencialidades, e principalmente, por pensar a EJA a partir da materialidade negada da vida humana, isto é, dos sujeitos que sempre tiveram negados seus direitos” (Brandão *et al.*, 2019, p. 179).

Ademais, à luz de Macedo (2015), hoje interpreto que essa experiência coletiva se caracterizou como um processo formativo que se constitui em vivências implicadas, autorizantes e marcadas por negatricidades, ou seja, movimentos de resistência e reexistência pedagógica ativa e criativa; processos essenciais na construção de currículos tecidos nos contextos locais e na ressignificação da formação docente.

O autor entende o professor como ator curricular, pois age intelectual e politicamente na construção dos currículos, os quais implicam valoração, protagonismo e intervenção, abrindo espaço para novas práticas educativas e olhares sobre o cotidiano escolar, validando os saberes docentes e seus etnométodos na criação de currículos vivos e multicriativos (Macedo, 2015).

A escola tornou-se um espaço colaborativo de produção de conhecimento corpóreo-subjetivo, crítico-reflexivo, significativo e humanizado, em respeito às ontologias e aos saberes

das e dos educandos. Em função do cumprimento das intencionalidades educativas propostas fez com que considerássemos exitosa essa *prática pedagógica*, isto é, “o modo como é organizado e realizado o ato educativo” (Saviani, 2021, p. 19), que, “em seu sentido de *práxis*, configura-se como uma ação consciente e participativa” (Franco, 2016, p. 536), articuladora da teoria e da prática.

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2016, p. 547).

Concordo que toda ação docente deve estar encarnada por uma concepção pedagógica; por isso, perfilhamos uma *epistemologia pedagógica crítico-emancipatória*, que consiste em uma abordagem crítica, política e dialética que preza pela historicidade na construção do conhecimento (Franco, 2016), tendo em vista que

[...] a questão direcionada à Pedagogia será a de formação de indivíduos “na e para a *práxis*”, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político (Franco, 2016, p. 540).

Nessa direção, nossa experiência educativa foi conduzida pelos princípios da radicalidade pedagógica, expressos nas ideias de Dussel (1977) e Freire (1987), de que a educação libertária é um mecanismo revolucionário de transformação social e de emancipação dos sobreviventes do sistema-mundo (Brandão *et al.*, 2019). Ela deve ser compromissada com a alteridade (reconhecimento ético da pessoa do outro como igual, segundo Dussel) e com a justiça social, princípio ético e moral em que todos os seres humanos possuem direitos fundamentais que não podem ser retirados, alicerçados na equidade, na solidariedade e no respeito à dignidade humana (Carvalho; Peres, 2020).

Paulo Freire (1987) e Dussel (1977) preconizam a restauração da humanidade dos oprimidos, negada na constituição das sociedades coloniais modernas, particularmente nas latino-americanas. Sob esse prisma, propõe-se a restituição das vozes inauditas visando

enfrentar as engrenagens de dominação que as marginalizaram, desnudando a fala hegemônica na produção de conhecimento, cujo discurso promoveu uma visão totalizante, absolutizou o saber, e construiu uma ideia de si como sujeito universal, criando a noção do outro-distinto: sobretudo os povos originários da América Latina, África e Ásia.

Em virtude disso, a Filosofia da Libertação¹⁵ é convergente com a Pedagogia do Oprimido, porque implica no esforço ético e dialético de escutar as vozes invisibilizadas desse outro-distinto, compreendendo-se “a outridade” como igual (Dussel, 1977), como sujeito e agente, e não como coisa ou instrumento. Significa, igualmente, respeitar a pluralidade de existências.

Dessa maneira, o congresso da EJA do CEVA é um projeto muito bonito do qual me orgulho de fazer parte, porém, devido à pandemia da Covid-19 houve um esvaziamento das turmas de EJA, mesmo com incentivo do programa Bolsa Presença.¹⁶ Contudo, este cenário tem se modificado gradativamente com o relativo aumento de alunos matriculados. Por essa razão, o corpo docente, junto à coordenação pedagógica, tem avaliado a possibilidade de retomar gradativamente o projeto do Congresso da EJA a partir de 2026.

1.1.1 Oficina de Escrita Coletiva: narrando a experiência pedagógica

Durante o projeto do Congresso da EJA (2017-2019), fiquei responsável pela Oficina de Escrita Coletiva (OEC), mediada em parceria com a professora de História, Dione Márcia da Silva Brandão, e, em 2019, contamos com a colaboração do professor de Língua Portuguesa, Romualdo Santana. Num prospecto interdisciplinar, criamos espaços de enunciação e de escuta respeitosa às vozes das sujeitas e sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, historicamente embargadas.

¹⁵ “A filosofia da libertação é uma filosofia radical que parte da periferia, dos oprimidos, dos condenados da terra, condenados do mundo e da história” (Dussel, 1977, p. 07).

¹⁶ O Programa Bolsa Presença, sob responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, tem como objetivo incentivar a permanência dos estudantes da rede pública estadual no processo de aprendizagem escolar, por meio da concessão de benefício financeiro às famílias cadastradas no CadÚnico e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Considerando a Lei nº 14.396, de 16 de dezembro de 2021, que altera a Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021, o Programa Bolsa Presença passou a ter caráter permanente. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/casacivil/noticias/2024-10/2384/programa-do-bolsa-presenca-do-governo-do-estado-contribui-para-permanencia-de> Acesso em: 02 jul. 2025.

Em 2023, o governo federal criou o programa de bolsa permanência e de poupança para estudantes de baixa renda que estão no ensino médio. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/28/estudantes-de-baixa-renda-do-ensino-medio-tera-o-poupanca-para-permanecer-na-escola> Acesso em: 02 jul. 2025.

Sem grandes pretensões teóricas, empregamos alguns procedimentos da oficina de Escrita Criativa, também chamada de Oficina Literária, que, significa, segundo Siqueira (2016), o exercício da escrita de uma obra literária de qualquer gênero, em um ambiente de aprendizagem formal ou informal. Busca-se impulsionar a criatividade por meio da leitura de autoras e autores literários, aprimorando a escrita daqueles que sentem alguma dificuldade, medo ou “bloqueio” ao escrever.

A oficina de Escrita Coletiva foi realizada com a intenção de produzir um caderno de memórias dos(as) estudantes da EJA do Colégio Estadual de Vila de Abrantes. Os Cadernos da EJA são compostos por histórias de vida, ilustrações, poemas e outras experimentações literárias, produzidas a partir de temas geradores.¹⁷ Metodologicamente, aplicamos as seguintes estratégias como disparadores da memória: recital de poemas, leitura de narrativas autobiográficas, exibição de filmes, mostra fotográfica, audição de músicas e rodas de conversa.

A escolha do nome Oficina de Escrita Coletiva é de natureza política, visto que “os adolescentes, jovens e adultos não fazem percursos individuais. Nem percursos de agora. Sabem-se passageiros de longos itinerários coletivos que vêm de longe” (Arroyo, 2017, p. 29). A Educação de Jovens e Adultos é fruto da Educação Popular, gestada na luta histórica dos movimentos sociais para que as classes subalternas tenham assegurado o direito à educação formal. Nesse sentido, as batalhas pelo acesso à escolarização, desde a infância até a vida adulta, estão intrinsecamente ligadas às disputas por transformações comunitárias, sociais e políticas mais amplas (Arroyo, 2017).

Ressalta-se que o sentido político de coletividade pode ser embebido pelo princípio filosófico africano Ubuntu, sintetizado na máxima “eu sou porque nós somos”, pois oferece uma concepção relacional de justiça assentada na interdependência, solidariedade e restauração da dignidade humana. Na África do Sul pós-apartheid, Ubuntu foi crucial na reconstrução ética e política do país, ao ser articulado à justiça restaurativa em uma dimensão coletiva, possibilitou a responsabilização mútua, a reconciliação entre grupos étnico-raciais secularmente divididos, o compromisso com um futuro comum e o respeito à diferença (Mattos, 2018).

Deste modo, a Oficina de Escrita Coletiva tem como centralidade a produção de narrativas autobiográficas, gênero textual subjetivo, cuja escrita parte do relato da (auto)experiência, engendrando afetividades e memórias individuais, mas que são também

¹⁷ Na metodologia freireana, o tema gerador parte do contexto e das vivências dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem para a produção de um conhecimento significativo, crítico e global com vistas à transformação social.

coletivas. Escrever sobre si também é escrever sobre os outros, especialmente quando se trata dos sujeitos afrodiáspóricos, em consonância com a cosmopercepção de Conceição Evaristo de *escrivência*.

Horizonte no qual a literatura é entendida como representação dos grupos minoritários e expressão de suas vozes, transformando-se em um instrumento de denúncia e contestação da ordem hegemônica vigente. Partindo desse pressuposto, lemos excertos de narrativas de mulheres negras com o intuito de propiciar aproximações literárias, como “O Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus, e “Olhos d'água” de Conceição Evaristo, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas na vida dessas duas escritoras, que relatam a discriminação e vulnerabilidades vivenciadas por elas e por outros corpos negros.

A escrita pode ser tramada a partir do cotidiano, por isso, os desvios ortográficos presentes na narrativa de Carolina de Jesus não desqualificam seu testemunho. Assim sendo, refletimos sobre o preconceito linguístico, pois “o que está sendo avaliado não é apenas a língua da pessoa, mas sim a própria pessoa, na sua integridade física, individual e social” (Bagno, 2003, p. 29). Igualmente discutimos sobre o etarismo a partir da biografia e poemas de Cora Coralina, demonstrando que não há limite de idade para escrever.

Ademais, utilizamos como gatilhos de memória os filmes *Escritores da Liberdade* (2007), *Histórias Cruzadas* (2011) e *O Contador de Histórias* (2009), exibidos com a finalidade de promover a reflexão acerca da importância da narrativização de si. O filme cinematográfico já está consagrado como fonte histórica e como recurso didático, tal como as canções, que são ouvidas para despertar a sensibilidade artística-musical, evocar lembranças e afetos. O preenchimento das árvores genealógicas visa o reconhecimento da ancestralidade, todavia, a maioria consegue, com certo esforço, fazer a anamnese familiar até o nome de seus avós.

Adicionalmente, realizamos a escrita de textos de forma colaborativa — a produção de um único texto em grupo —, geralmente a transcrição das entrevistas coletadas durante as pesquisas de campo, relatos de participação em congressos, apresentação dos Cadernos da EJA e na criação de poemas. No caso dos poemas coletivos, escolhemos uma temática, a partir dela, cada estudante profere uma palavra ou verso e, sem qualquer censura, registro as contribuições no quadro, projetando uma espécie de nuvem de ideias. Em seguida, iniciamos o procedimento de formulação e reformulação, refazendo os passos, montando uma sequência narrativa e ritmando, se o encadeamento pedir.

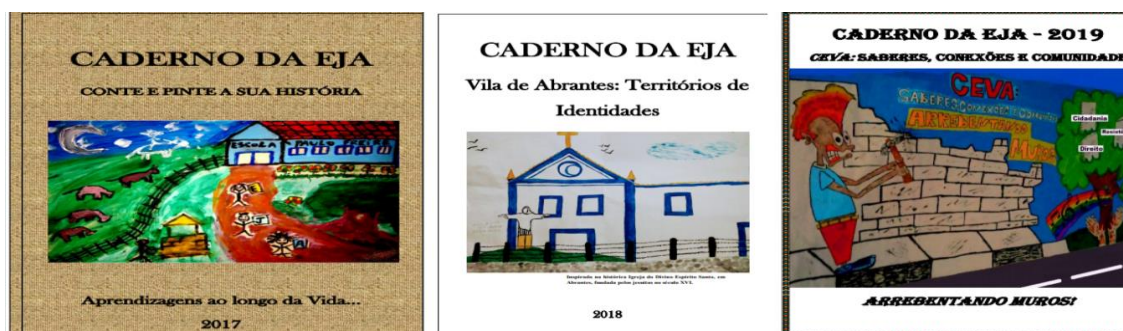
Realizamos a revisão textual conjuntamente, levando em conta que esse processo pode ser desempenhado pelo professor, pelo aluno ou coletivamente pela turma. Exercitamos a prática de reescrita dos textos com o objetivo do aprimoramento de sua eficiência comunicativa.

Os métodos de revisão/reescrita textual oportunizam uma atitude crítico-reflexivo sobre a própria escrita, enquanto um processo contínuo de (re)elaboração.

Seguindo os princípios éticos de uso de materiais autorais, após os devidos esclarecimentos, os estudantes assinam um termo simples de autorização para a publicação de suas produções. Celebramos com um café literário, no qual compartilhamos os textos escritos por meio da oralidade, compreendendo que essa prática apresenta um sentido terapêutico de cura (Sarlo, 2007). Enunciar, ouvir e ser ouvido através do espelhamento de experiências comuns, sobretudo das violências sofridas, é uma forma de empoderamento e de reexistência, não só no âmbito individual, mas também no coletivo.

A Oficina de Escrita Coletiva começou sem grandes pretensões, ela nasceu no chão da escola por meio do fazer docente, amadurecida na *práxis*. Por conta das dificuldades relacionadas à exclusão digital, me disponibilizei para digitar os textos e digitalizar as imagens, compilando e organizando as coletâneas. Os Cadernos da EJA recebem os mesmos títulos dos congressos:

Figura 2 – Reprodução das capas dos Cadernos da EJA (2017–2019)



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Durante a oficina, foram abordados temas geradores organizados em capítulos. No primeiro *Caderno da EJA — Conte e Pinte sua história: aprendizagens ao longo da vida* (2017), as narrativas de vida compõem o capítulo intitulado “Teia de Identidades”. Na seção “Escola: Asas ou Gaiola” são relatadas trajetórias de escolarização. Em “Sentimentos Tecidos através da EJA” reafirma-se a EJA como um direito. Já em “Vilas de Abrantes: fragmentos”, “O lugar onde vivo” e “Memórias de Chegada” resgatam-se narrativas locais, histórias de pertencimento e experiências diaspóricas. Por fim, encerrou-se com os poemas produzidos em “Um Pouco Mais de Poesia”.

Nos Cadernos da EJA de 2018, as histórias de vida são o carro-chefe. Os capítulos são intercalados por ilustrações feitas pelos próprios estudantes. Nessa edição, privilegiou-se à

discussão do tema do “Trabalho Infantil”, evidenciando que a necessidade de trabalhar para sobreviver não é uma condição temporária, pois ela se inicia na infância e se estende por toda a vida: são *corpos-trabalhadores* (Arroyo, 2017) que ocupam a EJA.

[...] o trabalho chega às escolas nos corpos-trabalhadores de milhares de crianças-adolescentes marcados desde cedo por processos de desumanização-humanização, socializados nas vivências da família trabalhadora e nas próprias vivências de trabalhadores infantis e adolescentes. Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem-trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância aprendem-se membros da classe empobrecida. Explorada desde a infância [...] (Arroyo, 2017, p. 44).

A maioria dos estudantes da EJA do CETIVA relata que trabalha em serviços braçais precarizados, geralmente de forma autônoma, sem vínculo empregatício, como pescadores, pedreiros, eletricitas, carpinteiros, jardineiros, piscineiros, sapateiros, marmoreiros, barbeiros, entregadores etc. Ao passo que as mulheres atuam no setor de serviços e comércio, como cabeleireiras, trancistas, confeitadeiras, vendedoras, atendentes e caixas, além de trabalharem na construção civil com tarefas como rejunte, limpeza e outras incumbências. Entretanto, é maciça a presença dessas mulheres no setor doméstico, exercendo as funções de diaristas, cuidadoras de crianças e idosos, cozinheiras.

Na oficina ministrada em 2018, agregou-se a prática da pesquisa de campo, desenvolvida na localidade chamada Fonte do Buraquinho, cujas entrevistas realizadas com o coletivo denominado "As Lavadeiras da Fonte" compõem um dos capítulos. Em face de um contexto em que muitos defendiam o armamento da população brasileira, encerramos a produção de 2018 com o tema da cultura da paz.

Segundo os postulados de Paulo Freire, a educação para a paz pode superar a violência: do autoritarismo, da antidemocracia, das desigualdades e das injustiças sociais. A paz só pode ser estabelecida a partir do respeito à pluralidade e às diferenças — cognitivas, étnicas, religiosas, culturais, políticas. Paz como radicalidade ética e humana de acordo com o educador que, em 1986, foi contemplado com o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (Freire, 2006).

Em 2019, o fazer pedagógico da Oficina de Escrita Coletiva, aliado ao cenário político conturbado do Brasil, impulsionou meu retorno à universidade¹⁸. A época em que me matriculei

¹⁸ Desde 2016 que o Brasil passou a ser assombrado com duros golpes à democracia, à Educação, ao meio ambiente e aos direitos humanos. O desmonte dos direitos e a precarização trabalhista, que ampliam a vulnerabilidade social, aliadas aos discursos antidemocráticos, de negacionismo científico, homofóbicos, racistas e fascistas escancarados, expõe que o direito de existir estava sendo violado ainda mais. Após as eleições de 2018, eu sentia que a Universidade poderia ser um lugar de refúgio frente a onda de ódio e de medo promovida pelo bolsonarismo. Tentava reencontrar os meus, também idealizadores de um mundo menos distópico.

como aluna especial em duas disciplinas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus I): 1) “Pesquisa (Auto)Biográfica: perspectivas metodológicas” e 2) “Educação, História e Memória Social”. Na primeira, busquei conhecer epistemologias e procedimentos que pudessem qualificar minha prática docente. Oportunamente, participei do “Ateliê biográfico”, ministrado pela pesquisadora Christine Delory-Momberger, criadora dessa metodologia e aporte teórico fundamental para as pesquisas autobiográficas em Educação.¹⁹

Na disciplina “Educação, História e Memória Social” foi solicitado aos discentes, em sua maioria mulheres negras, que apresentassem trabalhos sobre perspectivas educacionais contemporâneas, quando presenciei um debate vibrante acerca da educação étnico-racial: literatura negra no espaço escolar; educação em espaços não-formais; pedagogia de terreiro, educação quilombola, antirracista. Categorias em voga, como interseccionalidade, escrevivência, aquilombamento, empoderamento e lugar de fala, fizeram-me refletir epistemologicamente sobre minha prática pedagógica e lapidar caminhos metodológicos.

Consequentemente, a Oficina de Escrita Coletiva teve como temas: afetividades, saberes ancestrais, empoderamento, meu corpo negro e o mundo, eu, minha família e a terra, memórias do campo e do barro. Na ocasião, utilizei a Poteca²⁰, que conheci em um dos seminários apresentados como impulsionadora de narrativas. Dentre as produções, ilustro com o depoimento de Dandara, que nos diz o seguinte:

[...] Na época quando eu fui morar na roça eu tinha apenas quatro anos de idade. Minha casa era de barro, nós fizemos nossa própria casa com a ajuda de vizinhos daquele vilarejo, o processo de construção da casa foi dificultoso, mas muito divertido. Meu pai foi no mato pegar as madeiras para poder fazer a estrutura da casa, pegar cipó do mato também para colocar na casa, quando a estrutura da casa estava pronta foi o grande dia de tampar as gretas da casa, tiramos o barro de lá mesmo, eu e minha família, eu e a minha família tínhamos que pegar água na fonte ou no brejo não era muito perto, mas fazer o que? Eu só aguentava um botijão de 05 litros de água. O processo do barro é muito legal, alguém joga água. A gente fica pisando o barro com os pés descalços, a sensação é incrível, enquanto pisávamos a gente cantava: “pisa pé”, pisa pé”... depois que o barro estava pastoso era hora de colocá-lo na parede, um colocava a mão por dentro e o outro colocava a mão por fora da parede e assim sucessivamente, enquanto outras pessoas pisavam no barro, na qual as crianças podiam participar, eu particularmente gostava muito, toda comunidade ajudava e assim consegui ter a minha casa, por mais

¹⁹ Metodologia de produção autobiográfica e heterobiográfica, especialmente com autobiografias de formação, que empreende um movimento de reflexividade de si fazendo-se emergir projetos de si.

²⁰ A Poteca, idealizada pela professora Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), consiste em uma biblioteca composta por potes de barro que preservam histórias orais. Esses potes contêm objetos selecionados pelos narradores, que funcionam como gatilhos para a evocação, valorizando as referências culturais de cada sujeito (Souza, 2019).

que seja simples eu tinha a minha casa, depois de três dias secando o barro eu fui morar nela (Dandara, 2019).

Esses relatos compõem o capítulo "Memórias da Terra e do Barro", resgatando saberes ligados à relação simbólica e material com a terra, expressando as cosmopercepções a partir do toque e do pisar. Em "Ancestralidade: memórias afetivas" deu-se ênfase às memórias afro-maternas. No capítulo "Escrevivência e empoderamento de mulheres negras" constam os textos produzidos a partir da leitura de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Djamilá Ribeiro, articulados ao debate da roda de conversa promovida por Naira Gomes e Bárbara Carine.

Além disso, contamos com convidados como o grupo Capoeira de Engenho, que atua na comunidade há mais de 20 anos, aliando os ritmos da capoeira à poesia, cujas entrevistas resultaram no capítulo "CAPOEMA: Resistência Cultural em Vilas de Abrantes". Também em 2019, foi realizada uma pesquisa de campo no quilombo da Cordoaria, os depoimentos coletados dos moradores foram obtidos por meio de entrevistas conduzidas pelos discentes.

Concordando com Jesus e Marques (2017), de que as comunidades quilombolas rurais e urbanas no Brasil são centros coletivos da memória da diáspora negra, "lôcus de produção e circulação de memórias e de conhecimentos dos povos negros do Brasil" (p. 254) e de exercício de autonomias e soberanias, os currículos escolares devem estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012). Assim, o CETIVA, especialmente por atender estudantes da Cordoaria e da Aldeia Tupinambá de Abrantes, precisa aperfeiçoar seu currículo sob uma perspectiva antirracista, sobretudo no que se refere à pluriethnicidade e à interculturalidade.

Para Catherine Walsh (2010), a interculturalidade, numa escala crítica, não pode ser vista apenas como o encontro ou interação entre distintas culturas, mas como a criação de um novo tipo de conhecimento que questiona as relações de poder, dominação e colonização, desafiando as hierarquias impostas pela racialização e subalternização, rompendo com o modelo ocidental dominante de conhecimento,

A autora (2010) entende a interculturalidade como uma prática pedagógica decolonial, que mira implodir, a partir da valorização da diferença, as estruturas coloniais do poder e do saber ao respeitar modos diversos de existir, conhecer e viver, encorajando "outras" formas de pensar, ensinar, aprender e sonhar, ultrapassando fronteiras culturais de matriz colonial eurocêntrica.

Ressalto que a Oficina de Escrita Coletiva tem promovido abordagens educacionais antiepistemicidas ao resgatar a história de vida dos educandos e educandas negras da EJA

através da produção autoral. As narrativas dos estudantes têm expressado objeções ao epistemicídio, e a valorização positiva das identidades e culturas africanas e afro-brasileiras. Como exemplificado no poema a seguir, elaborado de forma colaborativa, enquanto uma estratégia pedagógica de construção conjunta de saberes, inspirada na filosofia Ubuntu.

MEU CORPO NEGRO

Meu corpo negro habita as Memórias dos meus Ancestrais
 Narrativas de Vida de meus avós e meus pais....
 Ecoa Laços de Solidariedade,
 Negro é bonito, cheio de formosura,
 Mulheres cacheadas, crespas e empoderadas
 Beleza Pura!

Braços largos, traços fortes, respeitem minha cor
 Sou negro com muito amor
 Corpo negro, alma transparente
 Meu cabelo crespo não define quem eu sou

Ao falar de minhas origens não esqueço o meu valor
 Minha avó mulher humilde e guerreira
 Meu avô um homem negro, de respeito e trabalhador

Sou o que sou porque herdei dos meus antepassados...
 Eu sou o mais belo dos belos, pele negra
 Cabelo lindo de resistência e liberdade
 Culinária ancestral
 No meu sangue há musicalidade.

A escravidão aqui passou,
 Mesmo deixando marcas e desigualdades
 Hoje eu sou feliz do jeito que eu sou
 Que me fez ter resistência
 para lutar por minha felicidade.

Negro é poder...
 Nasceu para vencer...
 Quer paz e igualdade.

(Poema coletivo - EJA do CEVA, 2019)²¹

No primeiro verso, o poema trata da conexão ancestral: “Meu corpo negro habita as memórias dos meus ancestrais”, indicando o corpo negro como um espaço de autoinscrição das memórias e vivências dos antepassados. De forma correlata, sinaliza a importância da herança

²¹ O poema coletivo foi elaborado após a reflexão sobre os temas-geradores “ancestralidade, maternidade e afetividade” e “Meu corpo negro e o mundo”, que teve o poema “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo como principal texto motivador.

cultural na construção da própria identidade: “Sou o que sou porque herdei dos meus antepassados...”, destacando as virtudes de seus avós (humildade, força, dignidade e resistência): “Minha avó mulher humilde e guerreira / Meu avô um homem negro, de respeito e trabalhador”. Valorização reiterada nos versos “Narrativas de vida de meus avós e meus pais/Ecoa Laços de solidariedade”, pois evocam a importância das histórias de vida transmitidas de geração em geração, tecendo laços familiares e comunitários.

Outro tema abordado é o orgulho da beleza negra: “Negro é bonito, cheio de formosura” e “Beleza Pura!”, repudiando os estereótipos que tentam aviltar ou apagar esse brilho e beleza, reforçando o empoderamento da estética dos cabelos das mulheres negras: “cacheadas, crespas e empoderadas”. Positivações revigoradas nos trechos seguintes: “Eu sou o mais belo dos belos, pele negra / Cabelo lindo de resistência e liberdade” visto que exalta a aparência física, associando o cabelo e a pele negra como símbolos de liberdade e resistência. Embora valiosos para a afirmação identitária, as características físicas não definem a personalidade ou o valor de uma pessoa: “Meu cabelo crespo não define quem eu sou”.

Dessa maneira, cabe aos próprios negros exigirem respeito e exercer o amor-próprio, a autoestima positiva e a autovalia: “braços largos, traços fortes, respeitem minha cor/Sou negro com muito amor” por meio do reconhecimento das próprias raízes culturais (musicalidade e culinária): “Ao falar de minhas origens não esqueço o meu valor”.

De forma crítica e refinada, o coletivo de estudantes da EJA adverte que “a escravidão aqui passou/ deixando marcas e desigualdades”, traumas na sociedade. Contudo, destaca a própria luta pela felicidade como uma forma de superação: “que me fez ter resistência para lutar por minha felicidade,” já que ela não é dada, mas conquistada. Para, então, finalizar com palavras de ordem: “Negro é poder... Nasceu para vencer... Quer paz e igualdade”, expressando o empoderamento de si e de sua coletividade.

1.2 Pesquisa autobiográfica: metodologia pós-colonial descolonizadora

Quando cursei a disciplina “Pesquisa (Auto)Biográfica: perspectivas metodológicas”, tive a oportunidade de entrar em contato com os aportes epistemológicos dos estudos autobiográficos em educação, passando a dedicar especial atenção a pesquisas de autoras e autores que privilegiam tal abordagem: (Delory-Momberger, 2012, 2016; Josso, 2006; Meireles, 2018; Passeggi, 2010; Souza, 2013, 2014).

As tecnologias de contar e escrever histórias são mecanismos de poder, tanto na época em que os sacerdotes se assenhoreavam da sacralidade do código quanto na contemporaneidade. O monopólio informacional dos meios de comunicação de massa ao longo do século XX, ou, no atual cenário de disputa de narrativas, hegemonicamente moldadas pela ideologia dos grupos privilegiados em seu obstinado propósito de dominação via imposição de uma verdade coletiva, permite-nos decodificar o domínio sociocultural daqueles que detêm o poder de nomear, escrever e contar sua versão da história.

Ressalta-se que o gênero autobiográfico, por muito tempo, solenizava apenas a trajetória de um seletivo grupo de homens excepcionais — políticos, militares e religiosos —, ou melhor dizendo, brancos, europeus e privilegiados. O cânone ocidental conservou seus extraordinários feitos, especialmente dos paladinos conquistadores, merecedores de serem prestigiados narrativamente. Em contrapartida, as histórias das pessoas comuns e de seus coletivos foram soterradas, visto que a maioria não tinha acesso à escrita e, por consequência, ao registro material de sua memória. Nesse cenário, as narrativas autobiográficas estavam a serviço da instituição de imaginários arquetípicos e da edificação do herói exemplar, fertilizando os mitos fundacionais de uma dada nação, semeando memórias históricas.

Conforme Pollak (1989), as “memórias subterrâneas” são aquelas que estão à margem dos meios oficiais de expressão, isto é, das minorias; embora as lembranças reprimidas sejam traumáticas, sobrevivem clandestinamente como forma de resistência político-cultural. Argumento que as tentativas de silenciar essas memórias são uma das engrenagens que integram as engenharias coloniais de subalternização existencial, tal qual a inferiorização, desumanização e desqualificação. Defendo, a contrapelo, a construção de tecnologias, epistemologias e metodologias contra-subalternas, que se convertam em instrumentos ontológicos e pedagógicos.

Os sociólogos William Isaac Thomas e Florian Znaniecki são reputados como os pioneiros no uso de histórias de vida como método de pesquisa no início do século XX, junto aos imigrantes em Chicago, Estados Unidos (EUA)²². A metodologia foi aplicada com o propósito de compreender as condições sociais do trabalho sob o enfoque dos próprios atores envolvidos, constituindo-se como um instrumento de conscientização e formação (Josso, 2006).

Eles adotaram como objeto de estudo as trajetórias individuais e coletivas de migrantes, investigadas a partir de fontes alternativas, como cartas, diários, fotografias e relatos autobiográficos (Souza; Meireles, 2018). Essa abordagem promissora ficou em suspenso devido

²² A chamada “escola de Chicago” engloba um conjunto de estudos sociológicos produzidos na Universidade de Chicago entre 1915 a 1940.

à Segunda Guerra Mundial. Somente nos anos 1960, sociólogos como Maurício Cattani e Franco Ferrarotti deram um novo fôlego à abordagem autobiográfica. Na década de 1980, começou a ser experimentada a concepção biográfica de formação na educação de adultos (Josso, 2006).

Conforme Passeggi (2010, p. 123), Ferrarotti situou as histórias de vida como método investigativo que emergiu da crítica às metodologias positivistas, portanto, a “apropriação da história pessoal como história social não seria apenas objeto de pesquisa (auto) biográfica, mas seu método”. O adensamento de estudos (auto)biográficos nas ciências sociais e nas pesquisas educacionais²³ corroborou para que a subjetividade adquirisse o *status* de conhecimento.

No prisma de Foucault, a subjetividade dos sujeitos históricos é construída pela racionalização de suas experiências, ação e reflexão crítica sobre o processo vivido, isto é, a subjetivação, que envolve tanto a tomada de consciência de si quanto a problematização e superação dos mecanismos de assujeitamento que marcam sua existência (Nicolazzi, 2004). Para Thompson, na constituição da classe operária inglesa (1790-1830), as experiências vividas pelos trabalhadores estão inseridas em relações de dominação e exploração. Todavia, os indivíduos não são “sujeitos passivos ou autômatos das estruturas econômicas, mas sujeitos ativos na construção de seu devir” (Marquese, 2013, p. 230).

Isto posto, as narrativas (auto)biográficas se configuram como *corpus de pesquisa*, enquanto metodologia qualitativa cuja epistemologia está centrada nas experiências dos sujeitos e sujeitas (Souza, 2014).

Através deste método de pesquisa, por conseguinte, de suas perspectivas epistêmico-metodológicas, compreende-se a experiência humana e suas (re)significações como estrutura fundante do processo de narrar. Nesse sentido, a produção da narrativa torna-se um ato, uma disposição ontológica, pois os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos revelam modos de apreensão e interpretação do vivido. Tais narrativas colocam em evidência a experiência humana, marcada por motivos, escolhas e princípios que orientam as ações dos narradores, estes, ao assumirem a “condição biográfica”, anunciam compreensões de si, circunscritas numa dimensão socioespacial (Meireles, 2018, p. 31).

²³ “De acordo com Nóvoa e Finger (2010) a utilização do método (auto) biográfico nas ciências da educação é relativamente recente. Essa perspectiva metodológica surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Aplicada pela primeira vez de forma sistemática em 1920 por sociólogos americanos da Escola de Chicago, logo despertou polêmicas em torno de sua epistemologia. Desde então, seu uso de forma autônoma tem sido reivindicado por estudiosos do método” (Santos; Garms, 2014, p. 4095).

Salienta-se que o século XX é abalizado como marco do fim das “grandes narrativas” instauradas pelo capitalismo ocidental, uma vez que a supremacia histórica do Ocidente passou a ser questionada, dando lugar à ideia de mundo pós-colonial (Maud, 2010). Na historiografia europeia, por exemplo, a Escola dos Annales inseriu novas fontes, como a história oral, e as “pessoas comuns” se tornaram agentes sociais nas narrativas históricas, influenciando a chamada História Nova (Le Goff e Peter Burke), assim como a perspectiva da “história que vem de baixo”, do grupo de marxistas britânicos da *New Left Review*, formado por Edward Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill e Stuart Hall.

Souza e Meireles (2018) destacam que a história cultural (Chartier) promoveu a revalorização das autobiografias ao se interessar pelo cotidiano, pessoal e privado.

A tentativa do movimento (auto)biográfico é de recuperar essa ausência do sujeito empírico, de carne e osso, focalizando a sua experiência. Essa preferência pelo sujeito epistêmico, abstrato, objetivo, explica a resistência da pesquisa científica positivista à palavra da criança, da mulher, do transexual, de pessoas do campo, das ruas, das favelas, da floresta, em função da “pobreza” de seu pensamento, da “insuficiência” de seus modos de se expressar, de sua “pouca” idade, da “insignificância” de sua experiência. “Deficiências” assim categorizados em função de critérios positivistas, coloniais, que desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado (Passeggi; Souza, 2017, p.11).

No decorrer da segunda metade do século XX, as minorias se entrincheiraram na luta pelo reconhecimento de suas identidades, recusaram os discursos dominantes e reivindicaram a valorização de suas memórias e experiências, enquanto atores sociais, com direito à voz e à memória. A agência de múltiplos sujeitos impulsionou o interesse em estudar “as massas dos esquecidos” pela historiografia, o que fez emergir as chamadas vozes dos “excluídos”.

O feminismo teve grande contributo nesse processo ao questionar as relações hierárquicas patriarcais, desmascarar outras relações opressivas de poder e ao inserir a esfera da subjetividade no centro (Hall, 2003). Ressalto que o feminismo negro brasileiro e o afro-americano têm alavancado mudanças epistemológicas insubmissas ao reivindicar o lugar de fala de mulheres negras como sujeitas na produção de conhecimento e ao articular “teoria, metodologia e prática política com vistas à transformação social” (Figueiredo, 2020, p. 2).

Embora não sejam necessariamente correntes teóricas articuladas, os estudos culturais, multiculturais, pós-coloniais, subalternos e decoloniais se caracterizam como contra narrativas ao colocar o periférico em cena e por contestar os discursos de naturalização da subalternidade, tentando romper com os paradigmas colonizadores presentes nas instâncias hegemônicas de

produção, circulação e consumo de conhecimento, impactando um processo contínuo de descolonização epistêmica nos mais variados campos do saber.

Nesse sentido, foram múltiplos os planos de descolonização política, econômica e cultural presentes nas experiências das Américas, Caribes e Áfricas, que intentavam gestar projetos educacionais destinados à emancipação e suplantação das heranças coloniais. Sob esse ângulo, os sujeitos subalternizados sofisticaram estratégias para formular, exercer e expressar suas soberanias políticas, econômicas e intelectuais (Jesus; Sampaio, 2017).

Com efeito, a partir dos anos 1980, a crise dos grandes paradigmas, notadamente do estruturalismo e do behaviorismo, que haviam expulsado o sujeito do seu campo de investigação, abre novos horizontes para o “retorno do sujeito”, que reaparece sob múltiplas peles: a de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua história. Essa mudança, que se convencionou denominar de “giro linguístico” ou “giro discursivo”, está alicerçada numa inversão das relações entre pensamento/cognição e linguagem. A linguagem deixa de ser concebida, unicamente, como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade, como sugere Tomasello (2003) e nessa mesma direção as representações do outro e de si (Passeggi; Souza, 2017, p 9).

Também denominada de “guinada subjetiva” (Sarlo, 2007), as memórias e testemunhos pessoais constituíram matrizes de conhecimento. A escrita autorreferencial tornou-se uma fonte privilegiada para as ciências humanas e sociais (Gomes, 2004).

Hoje, há consenso sobre as potencialidades das narrativas autobiográficas nas pesquisas acadêmicas e como método educacional (Josso, 2006). A pesquisa autobiográfica apresenta horizontes metodológicos para orientar caminhos de empoderamento de sujeitos subalternizados e invisibilizados, valorizando suas ontologias por meio da narrativização de suas experiências. Contribuindo, assim, para uma ciência comprometida com a alteridade e a diversidade, subvertendo a arrogância dos discursos jactanciosos dominantes e os paradigmas epistemológicos monolíticos.

No método autobiográfico (Ferrarotti, 1991), as pessoas saem da acomodação de objeto de análise para ocuparem o lugar de protagonistas da investigação, assenhoreando-se como autoras e autores de seu projeto de formação (Josso, 2006). Com base nisso, “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Christine Delory-Momberger, ao revisar os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa biográfica em Educação, elabora o conceito de biografização, que significa

O conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros. Essa tomada de forma tem uma dimensão reflexiva e autorreferencial no sentido em que ela consiste em relatar as situações, os acontecimentos dentro de si mesmo. Nesse sentido, a biografização surge como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação de significação da experiência exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com seu ambiente social e histórico (Delory-Momberger, 2016, p.139).

Através da biografização, ocorre a *reflexividade* como uma possibilidade de reinvenção do sujeito, que, ao narrar, pode reestruturar sua visão de mundo e reconfigurar sua identidade. Logo, há uma dimensão formativa “de dar forma e sentido – a experiência vivida” (Delory-Momberger, 2016, p. 141). Em síntese, a biografização é uma espécie de “metabolização” das experiências por meio da narrativa, que pode ser oral ou escrita, pois “a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele” (Passeggi; Souza, 2017, p. 8).

Nessa orientação, advogo que as narrativas autobiográficas podem funcionar como instrumentos de libertação dos sujeitos e sujeitas, ao concederem aos narradores refletir sobre si, e reinventem-se por meio de um processo contínuo de “reflexão-ação”.²⁴ Por conseguinte, o movimento autobiográfico caracteriza-se como uma “aposta de caráter epistemopolítico e pós-colonial” (Passeggi; Souza, 2017, p. 10), alicerçada na abordagem epistemológica que Passeggi (2016) denomina hermenêutica descolonizadora. Tal abordagem viabiliza investigar como se dá a superação dos projetos coloniais e neocoloniais de sujeição e submissão, com vistas a fortalecer processos de autoemancipação

Nesse contexto, a escrita autobiográfica é capaz de transgredir os moldes colonizadores, afastando-se do "padrão cultural canônico" (Passeggi, 2016), ao questionar a perspectiva

²⁴ “Existem quatro orientações do movimento (auto)biográfico no Brasil. A primeira considera as narrativas autobiográficas como um fenômeno antropológico. Nesse sentido, interessa-se pelos processos de individuação e de socialização dos seres humanos, interrogando-se sobre como nos tornamos quem somos. A segunda orientação utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas. A terceira orientação faz uso dessas narrativas como dispositivos de pesquisa-formação, instituindo o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que ela produz para si mesma (Souza, 2006a). Finalmente, a quarta orientação estuda a natureza e a diversidade discursiva das escritas (grafias) da vida (bios)” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p.10).

cartesiana e eurocêntrica, que nega a subjetividade dos indivíduos e lhes impõem identidades estereotipadas. Sob esse prisma, a escrita de si converte-se em uma ferramenta de resistência para aqueles e aquelas que vivenciaram situações extremas. Narrar a própria história permite afirmar a existência, (re)construir a identidade e ressignificar experiências, ajudando a vencer traumas frequentemente apagados ou negados pela violência estrutural.

Deste modo, memórias marginalizadas transformam-se em mecanismos de conscientização e de elaboração de uma visão contra hegemônica de mundo (Souza; Balassiano; Oliveira, 2014). Os testemunhos de sobreviventes dos projetos de opressão e extermínio contrapõem-se à história oficial, tradicionalmente focada no triunfo dos vencedores (Kramer, 2014). Além disso, a escrita de si liberta as memórias individuais da necessidade de validação por um intermediário ou mandatário, figura que, historicamente, monopolizou a autorização, filtragem ou censura das narrativas alheias, condicionando-as a interesses hegemônicos e sujeitando-as de acordo com suas predileções e prerrogativas.

Logo, a prática da escrita de si na educação é descolonizadora porque promove a afirmação de um eu-discursivo, a subjetivação e a autonomização de si (Souza; Balassiano; Oliveira, 2014). Segundo Josso (2006, p. 32), no projeto de formação biográfica, o professor-conductor ou a professora condutora acompanha o movimento da “história de um ser humano em devir”.

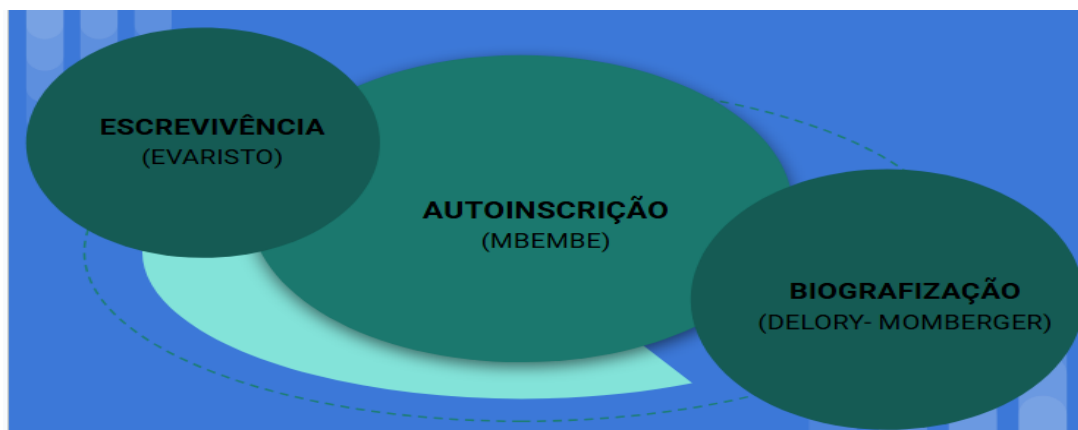
Conforme Abrahão (2006), a narrativa possui uma tríplice dimensão: constitui-se como ato de narrar, método de investigação e processo de ressignificação da experiência vivida. Tendo em vista o entrelaçamento entre as dimensões pessoais e socioculturais na construção da subjetividade humana, as histórias de vida também se apresentam como fontes capazes de revelar as memórias coletivas inseridas em determinados contextos históricos.

O método autobiográfico oportuniza a compreensão de experiências situadas no espaço-tempo, enquadradas em um determinado contexto sociocultural, estabelecendo as conexões dialógicas entre o público e o privado, o singular e o plural, o particular e o comunitário. Ele também leva em conta a relação intersubjetiva entre pesquisado(a) e pesquisador(a), cujas experiências e sensibilidades integram o percurso da pesquisa.

Guiada por essa bússola, compreendo a relação entre autobiografia e educação como uma ferramenta de autoemancipação por meio da chave da autobiografização (Delory-Momberger, 2016). Contudo, faz-se necessário “enegrecer” esse arcabouço teórico-metodológico, visto que intelectuais africanos e afrodiáspóricos têm também refletido sobre a importância da produção autorreferenciada como forma de libertação. São os casos de Mbembe (2001), com a chave da *autoinscrição*, e de Conceição Evaristo (2009), com a *escrevivência*,

pois, parto da hipótese de que as práticas de autoinscrição são instrumentos de resistência ontológica dos povos subalternizados, sobretudo negros, em face da contínua negação de sua humanidade, reiterada pelos interesses supremacistas da branquitude. Da mesma forma, a escrevivência se configura como uma forma de empoderamento, especialmente das mulheres negras, diante da objetificação e dos epistemicídios impostos.

Figura 3 - Articulação entre três chaves teóricas na análise do objeto de estudo



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Cogito que meu trabalho pedagógico com a escrita de narrativas autobiográficas de estudantes negros na Educação de Jovens e Adultos tem colaborado para a elevação da autoestima dessas sujeitas e sujeitos, enquanto senhoras e senhores de suas memórias e suas trajetórias, por meio da (auto)construção de autoimagens positivas, rompendo com as representações desumanizantes, aquelas que forjaram intencionalmente “identidades coletivas negativas dos trabalhadores, das mulheres, de indígenas, negros, camponeses, quilombolas e periféricos” (Arroyo, 2017, p. 38).

Ressalto que as memórias dos povos negros estão vinculadas aos estigmas da opressão racial, escravização e colonização (Kilomba, 2019). Sequelas das experiências coloniais marcadas por tentativas perversas de objetificação, e também de diversas outras estratégias vis de dominação e generalizações estereotipadas que pretendiam inferiorizar e alienar às pessoas negras de sua humanidade, assim como de sua potência criativa e criadora. Frente a isso, a memória se apresenta aqui como resistência, restituição e direito soberano de saber de si e dos seus. Entendo, portanto, que é pertinente considerar

a Memória como conceito, como possibilidade de reconstrução do ser negro na diáspora é abrir guerra a si mesmo, de se transformar e sair em agência do mundo, das memórias, seus sentidos, significados e usos. É restituir a

lembrança, a memória e a história do ser africano e seus descendentes negros na diáspora, aos próprios negros (Pessanha; Paz; Saraiva, 2019, p. 114).

1.3 Sujeitas-narradoras-pensadoras da pesquisa

As sujeitas-narradoras-pensadoras da pesquisa são três educandas da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual de Tempo Integral de Vila de Abrantes, que participaram da Oficina de Escrita Coletiva entre 2017 e 2019.

Empregou-se o conceito de sujeitos-narradores (Meireles, 2018), visto que também me apropriou da noção de narrador, enquanto aquele ou aquela que conta suas experiências, de Walter Benjamin (2000). Elas são compreendidas neste trabalho como agentes de sua própria história, bem como intérpretes de suas vivências e do contexto ao qual estão inseridas, considerando-se que todo (a) narrador (a) é um (a) pensador (a) (Magalhães, 2002).

Em razão da amplitude dos Cadernos da EJA, que contou com a participação de aproximadamente 60 estudantes, tornou-se inviável retomar a totalidade dos relatos na tese. Por esse motivo, optei por priorizar algumas dessas escrevivências, com base em critérios teórico-metodológicos e ético-políticos a serem explicitados.

A escolha do recorte para esta pesquisa, composto por três mulheres negras estudantes da EJA, não se sustenta em critérios quantitativos de representatividade estatística. Ao contrário, baseia-se na densidade narrativa e complexidade das imagens projetadas por essas mulheres por meio de suas autoinscrições. Admito ainda o impacto subjetivo provocado por essas narrativas, que mobilizaram memórias, afetos e identificações pessoais. Longe de comprometer a objetividade da investigação, esse envolvimento desvela a potência do método autobiográfico por possibilitar uma compreensão situada e aprofundada das experiências compartilhadas.

Este recorte não busca representar a totalidade do grupo participante, mas, sim, dar visibilidade à algumas das vozes que expressam de maneira potente a intersecção entre raça, gênero, classe e escolarização, elementos centrais para a compreensão dos efeitos nocivos do racismo estrutural e das formas de resistência ontológica presentes na EJA.

Tal opção metodológica está ancorada em premissas da crítica pós-colonial, que questiona as lógicas totalizantes da ciência moderna de matriz eurocêntrica ao valorizar a enunciação de sujeitos subalternizados. Nessa conjectura, as autoinscrições dessas mulheres reinscrevem modos de ser, saber e existir fora dos paradigmas coloniais hegemônicos,

fomentando sua desestabilização. Ademais, segundo os pilares dos estudos autobiográficos em Educação, cada narrativa assume um caráter radicalmente insurgente, autoemancipatório e pedagógico.

A seleção das três colaboradoras diretas da pesquisa seguiu os seguintes critérios: 1) A viabilidade de contactar as estudantes da EJA que integraram a Oficina de Escrita Coletiva (2017-2019), e a disponibilidade para participarem das entrevistas narrativas realizadas em 2024. 2) Vínculo de confiança previamente estabelecido com a pesquisadora, fundamental para a escuta sensível de histórias marcadas por dor, violências e silenciamentos. 3) Ser mulheres afrodescendentes que vivenciaram experiências no trabalho doméstico. Reflito, quais os sentidos produzidos por essas sujeitas acerca de suas próprias vivências? Teriam sido atravessadas por preconceitos e epistemicídios?

Em consonância com os princípios éticos da pesquisa, todas as colaboradoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para uso de imagem e conteúdo das entrevistas realizadas em 2024, abrangendo outros materiais por elas produzidos durante a Oficina de Escrita Coletiva, entre 2017 e 2019, tais como poemas, ilustrações e depoimentos.

Cabe registrar que, atendendo a sugestão da banca examinadora e em respeito às situações de violência retratadas pelas participantes, optou-se pela utilização de pseudônimos mesmo havendo autorizações formais para a identificação pelos nomes reais. A seguir, apresento em ordem alfabética o perfil biográfico de cada colaboradora — Dandara, Esperança Garcia e Maria Firmina —, com o objetivo de contextualizar suas experiências sem comprometer sua privacidade.

Perfil das entrevistadas

“Dandara”

Dandara nasceu em 29 de abril de 1998 e cresceu na cidade de Camaçari, Bahia. Seu pai, A., é pescador e caseiro, e sua mãe, J., é autônoma e dona de casa; ambos não tiveram oportunidades educacionais, trabalham sem registro em carteira e sem direitos previdenciários assegurados.

Ela enfrentou grandes dificuldades para continuar sua escolarização formal devido a diversos óbices. No entanto, foi a primeira de sua família a concluir o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos, em 2019, quando participou da Oficina de Escrita Coletiva. Hoje, aos 26 anos, Dandara se descreve como solteira no papel, mas “enrolada” em um relacionamento. Ela é mãe de três filhos: uma menina de 11 anos, um menino de 9 anos e a caçula, que tem apenas 1 ano. Hoje, ela mora com o atual companheiro e a filha mais nova, enquanto os dois mais velhos vivem com o pai e a avó paterna.

Após concluir o ensino médio na EJA, ela fez um curso de assistente administrativo, trabalhou como diarista e realizou atividades variadas de forma autônoma para sustentar sua família. Para Dandara, a maternidade é uma jornada desafiadora, pois ela foi impedida de ter contato com seus dois primeiros filhos.

Recentemente, ela iniciou um projeto de ensino de capoeira gratuito, mesmo sem recursos e apoio, para as crianças carentes do distrito de Monte Gordo, Camaçari, onde reside. Para Dandara, a educação e a capoeira são ferramentas importantes para o empoderamento de crianças, jovens e adultos negros e periféricos. Ela pretende cursar Educação Física na universidade.

“Esperança Garcia”

Esperança Garcia nasceu em 19 de setembro de 1981, em Floresta Azul, no sul da Bahia, atualmente reside em Feira de Santana, no mesmo estado. Hoje ela tem 43 anos, é casada e mãe de dois filhos: um menino de 26 e uma menina de 20 anos.

Nascida em uma família de origem humilde, ela cresceu em uma área rural, onde ajudava seus pais na lida do campo, ambos agricultores e não alfabetizados. Sua mãe faleceu aos 35 anos devido ao câncer e, desde então, assumiu a responsabilidade de cuidar de suas irmãs mais novas, sendo a quarta filha de uma família com sete irmãos. Cenário que a levou a interromper os estudos precocemente.

Ela retornou à escola na fase adulta por meio da Educação de Jovens e Adultos, participando da Oficina de Escrita Coletiva em 2018, concluindo o ensino médio no ano seguinte. A retomada de sua trajetória escolar foi motivada pelo desejo de que ela fosse um exemplo para seu filho, inspirando-o a concluir a formação básica também na EJA.

Esperança Garcia morou por muitos anos em São Paulo durante sua juventude. Depois que concluiu a EJA voltou a morar lá por alguns anos, retornando para a Bahia em 2024. Ela tem feito cursos nas áreas de confeitaria, vendas, eletricidade e gastronomia, e está avaliando ingressar em um curso técnico de enfermagem ou cursar uma faculdade na mesma área. Atualmente, trabalha como diarista.

Hoje, ela reflete sobre os desafios de sua trajetória pessoal, marcada por ter se tornado mãe aos 15 anos e por ter vivenciado relacionamentos abusivos. Sua experiência de vida e princípios inspiram seus filhos, ensinando-os a valorizar a educação e nunca desistir.

“Maria Firmina”

Nascida em 18 de setembro de 1988, em Lauro de Freitas, Bahia, Maria Firmina, atualmente com 36 anos, reside em Vila de Abrantes, Camaçari. Seus pais, que tiveram cinco filhos (um dos quais faleceu ainda na infância), concluíram o ensino médio apesar das dificuldades financeiras e sempre a incentivaram a estudar.

Ela é mãe de uma moça de 18 anos, que trabalha em uma sorveteria e açaí, e de um rapaz de 16 anos, que está no ensino médio. Atualmente, divide a vida com um ex-colega da EJA, que trabalha informalmente como rondista. Recentemente, o casal sofreu a dolorosa perda de um filho amado, ainda recém-nascido.

Maria Firmina participou da Oficina de Escrita Coletiva por dois anos, 2017 e 2018. Ela trabalha de forma autônoma e tem se qualificado nas áreas de confeitaria e panificação. Acompanhando a trajetória de fé de sua família, foi consagrada missionária pela Assembleia de Deus Comunidade Shekinah, onde seu pai atua como pastor-presidente. Juntos têm conduzido trabalhos sociais que apoiam e fortalecem a comunidade de Vila de Abrantes e seu entorno.

Maria Firmina tem como projeto cursar Licenciatura em Letras e se especializar em psicopedagogia, motivada pela paixão que tem pela escrita e por ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem.

1.4 Entrevista narrativa, *corpus* e interpretação

Acreditando que a vida pode ser textualizada através da oralidade, da escrita ou de imagens (Passeggi, 2010), deixo registrado que não concebo, de maneira alguma, a textualidade existencial por meio da escrita como a única forma válida de autoinscrição, até porque estaria reiterando a hegemonia grafocêntrica das sociedades ocidentais.

Em minha experiência como educadora de adolescentes, jovens, adultos e idosos de escolas públicas da periferia, sei da importância de reconhecer as subjetividades desses sujeitos na simples inscrição da palavra “presente”, que significa “ainda estou aqui”, “também faço parte”. Logo, defendo a escola como espaço de enunciação e valorização das múltiplas potencialidades e das inúmeras formas de autoinscrição, respeitando suas artes e saberes, historicamente desqualificados nos meios oficiais de expressão e de produção de conhecimento: uma comida saborosa, crochê, artesanato, bordado, sabão, poesia, retórica, canto, desenho, turbante, trançado, dança, construção, invenção.

Dessa maneira, o *corpus* desta investigação é constituído por textos autobiográficos e outras criações autorais (poemas) presentes nos Cadernos da EJA (2017-2019), produzidos pelas colaboradoras da pesquisa quando participaram da Oficina de Escrita Coletiva, mas também dos relatos orais colhidos na entrevista narrativa, realizada em 2024. As transcrições e a sistematização das entrevistas encontram-se disponíveis no apêndice deste trabalho.

A *entrevista narrativa* consiste em uma “entrevista individual onde os sujeitos falam de si e de seus percursos, disponibilizando informações importantes de suas existências” (Souza; Meireles, 2018, p. 296). A escolha desse dispositivo se explica pelo fato de que “as entrevistas

narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 194). Organizei a entrevista a partir dos seguintes eixos temáticos ou temas-geradores: (i) história de vida/identificação; (ii) Trajetórias educativas/ Educação de Jovens e Adultos; (iii) Percepções identitárias e experiências discriminatórias; (iv) Trabalho (infantil/doméstico); (v) Projetos de vida.

Os temas-geradores foram escolhidos por oportunizar analisar as percepções étnico-raciais, as experiências de epistemicídios, racismos e outras violências interseccionais que irrompem nos relatos das entrevistadas, além de suas histórias de resistências e reexistências. Metodologicamente, a entrevista narrativa biográfica, que se concentra nos sujeitos, pretende recuperar e compreender as experiências de mulheres negras, englobando suas trajetórias pessoais, sociais e históricas (Kilomba, 2019).

As entrevistas ocorreram de forma consensual entre entrevistadora e entrevistadas, que contaram livremente suas histórias de vida. A pesquisadora realizou poucas intervenções, procurando manter uma postura de escuta sensível e respeitosa às palavras, gestos e silêncios. Essa atitude foi orientada pela adoção de uma “epistemologia atenta”, conforme propõe Silva (2018), compreendida como uma abordagem excêntrica, isto é, produzida fora do eixo hegemônico do Norte global, que se fundamenta na legitimação dos saberes posicionalizados, concebidos a partir das experiências históricas dos sujeitos subalternizados, fazendo do respeito e da atenção às diferenças como um princípio epistemológico emancipatório.

Concordo que as narrativas são representações ou interpretações de mundo; logo, não estão sob o crivo da veracidade, necessitando serem validadas como verdadeiras ou julgadas como falsas (Muylaert, *et al.*, 2014). A entrevista narrativa é focada nas experiências do(a) narrador(a), entendido(a) “como agente e paciente das interações sociais no meio social em que vive” (Passeggi, 2010, p. 120). Portanto, intérprete de seus próprios itinerários biográficos, envoltos pelas dimensões social e subjetiva, particular e coletiva.

Na narrativa, o tempo presente, passado e futuro se articulam na perspectiva de Ricoeur (1994), por essa razão, o fluxo narrativo não segue uma linearidade temporal, mas sim as espirais do ato de lembrar. Considerando a tridimensionalidade temporal, essa análise não se restringe ao período em que as narradoras eram estudantes da EJA, mas incide sobre a integralidade de suas existências. Através da entrevista narrativa, embora não linear, tentei acompanhar as trajetórias desde a infância (tempo de lembrar) até o momento presente (tempo de narrar), perpassando pelos projetos futuros (tempo de esperar), com a finalidade de textualizar as histórias de vida das sujeitas-narradoras-pensadoras da pesquisa.

Diante do exposto, inspirada nas proposições analíticas de Souza (2014) e Meireles (2018), realizei os seguintes procedimentos: 1) Transcrição dos áudios; 2) Criação de perfil biográfico; 3) Delimitação das unidades de sentido; 4) Sistematização; 5) Análise das fontes.

Em termos analíticos, no campo da pesquisa (auto)biográfica sugere-se que seja empregado um trabalho hermenêutico de “(re)interpretação” da vida dos sujeitos-narradores, pois, de acordo com Delory-Momberger (2012, p. 532), a hermenêutica “instaura um encaminhamento da análise das estruturas textuais, a maneira como os locutores constroem as constelações de ações, acontecimentos, experiência de sua vida”. Dessa forma é possível “esclarecer registros e articulações dialéticas das leituras temáticas e interpretativas no processo de escrita e compreensão de percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos, mediante o agrupamento de unidades de significações” (Souza, 2014, p. 45).

Meireles (2018) realiza um “empreendimento hermenêutico” de análise dos dados biográficos produzidos no decorrer de sua pesquisa narrativa, desenvolvida na cidade de Canudos, Bahia. Segundo a pesquisadora,

Cabe destacar que a análise de narrativas ainda representa um desafio no campo das pesquisas (auto)biográficas, visto que, ao buscar compreender os itinerários biográficos, abrem-se diversas e complexas possibilidades de interpretação. Por essa razão, os pesquisadores têm buscado, a partir de uma virada hermenêutica, realizar uma análise na perspectiva de vislumbrar os sentidos que são postos pelos próprios narradores no processo de contar e interpretar as histórias enunciadas. Por isso, o trabalho analítico não se ocupa em interpretar o evento biográfico, enquanto transitório, busca, por sua vez, compreender a sua significação (Meireles, 2018, p.48).

Deste modo, na perscrutação das entrevistas narrativas, prioriza-se o conhecimento hermenêutico produzido pelo próprio sujeito-narrador, interpretando-se os significados ela ou ele mesmo atribui às suas experiências, tendo em vista que, “na apreciação de dados de base hermenêutica, compreende-se que é o próprio sujeito que seleciona os elementos biográficos narrados, é ele que, cuidadosamente, organiza as estruturas de significação dos acontecimentos” (Meireles, 2018, p.49).

Em suma, no ato de narrar, o sujeito constrói um *conhecimento sobre si* (Souza, 2013), exercendo um trabalho de reflexividade biográfica. Consequentemente, talvez a pesquisadora “não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam”, os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro” (Delory-Momberger, 2012, p. 535).

2 RACISMOS E ANTIRRACISMOS

Quando eu saía com minha madrasta, ela considera a gente como filha sempre falou que é filha e ela entrou no mercado e aí perguntou, mas você é o que dela? Você é a empregada dela? E ela olhou pra mim assim aí eu falei não, ela é minha mãe, aí ela falou assim mas como assim ela é sua mãe? Eu falei assim, por que você tá perguntando? olha só a cor dela e como é a aparência da sua madrasta? Minha madrasta é negra afro mesmo, uma negona e os meus irmãos ficam um pouco de café com leite, meus irmãos ficam bem mais puxados pro meu pai do que pra minha madrasta.

Já da minha família ficou uma mistura, puxou um pouco a minha mãe que era bem branca com a mistura do meu pai afro, então a gente ficou ali no meio e a minha madrasta meus irmãos já é mais negro já puxou a parte mais afro deles dois, mas pra isso pras pessoas se olharem mas é café e leite eu falei é um café e leite pra uma mistura ótima por que? não pode? Então eu já passei assim, já vi muito preconceito deles fazerem esse tipo de pergunta e o que mais, assim, me chateou foi perguntar se minha madrasta era nossa empregada, ah! Então por ser negra não pode ser mãe ela tinha que ser empregada tinha que ser empregada de vocês?

Então, eu creio assim que as minhas irmãs também já passou muito por isso tem duas irmãs que é negona, tem outro irmão também que é bem negão, então, isso a gente fala ah é meu irmão, mas irmão, irmão é irmão de sangue, ah, mas vocês são tão diferentes, como assim que vocês são diferentes? Foi meu pai negro, minha mãe já era branquela, então a gente ficou uma mistura, então, assim, eu já sofri assim na pele assim de principalmente assim na área assim que a gente nordestino, isso também tem muito, então falam “nossa, mas você nem parece que você é da Bahia”, mas, gente, o que tem a ver da Bahia? Porque a minha cor define que eu sou da Bahia que eu não sou da Bahia, o que isso tem a ver? Então tem muito disso ainda hoje, até que melhorou muito pela justiça, não foi nem pelas pessoas, mas a gente vê no olhar, “ah mas você é da Bahia, nossa mas você é diferente”, mas eu sou diferente por quê? (Esperança Garcia, 2024).

Esperança Garcia compartilha que enfrentou discriminações enquanto trabalhadora doméstica e preconceitos xenofóbicos em São Paulo por ser baiana. No entanto, ela não associa essas situações à cor de sua pele, que descreve como amarela. Ainda assim, reconhece os impactos do racismo ao testemunhar que seus irmãos e sua madrasta, com pele mais escura, sofreram discriminações explícitas. Embora se posicione como uma mulher não branca, ela demonstra uma certa dificuldade em afirmar plenamente sua negritude.

Esse episódio de discriminação racial evidencia os estereótipos atribuídos às pessoas negras com base em sua aparência física, vinculando-as ao trabalho doméstico ou funções servis. Nessa fala, apresenta-se uma espécie de colorismo devido à variedade de tons de pele dentro da família, que gera questionamentos sobre o pertencimento familiar. Outro fator importante é que a cor da pele está relacionada à origem geográfica, no caso, a Bahia, ignorando-se a diversidade étnica dos nordestinos.

O questionamento sobre a capacidade da mulher negra de desempenhar a maternidade atualiza a imagem colonial que a destinava ao cuidado exclusivo dos filhos brancos da casa-grande, negligenciando o direito de ser mãe de seus próprios filhos.

Gostaria de pontuar que o uso das expressões “negão” e “negona” pela narradora não apresenta caráter pejorativo (conforme representações sexualizadas e racializadas que relacionam os corpos negros a hipersexualização e à força bruta), e, sim, descritivo, buscando demarcar a identidade racial de seus familiares. A autora afirma que houve mudanças legais no combate ao racismo, mas percebe que o preconceito se manifesta nos olhares e nas inquietações das pessoas.

“Mas eu sou diferente por quê? Reproduzo a pergunta da pensadora para também refletir sobre a normatividade branca definir o que é considerado normal, enquanto que os grupos marginalizados estão sempre “fora do lugar”, ocupando a posição de *outsiders*, particularmente as pessoas que não se enquadram nos padrões de identidades e racializações. Assim, Esperança Garcia desafia os rótulos que lhe foram atribuídos pelo olhar da exterioridade.

Ressalta-se que, segundo Grada Kilomba (2019), o racismo consiste na construção e hierarquização da diferença. Ao analisar episódios de racismo cotidiano vivenciados em autobiografias de mulheres negras, a autora constatou que essas mulheres são frequentemente confrontadas com perguntas a respeito de seus corpos e origens, demonstrando uma relação fantasiosa entre “raça e territorialidade”. A observação e o questionamento seriam formas de controle e de poder exercidas pela normatividade branca, que busca, a partir de seu campo de visão, reiterar a autoridade colonial de definir a outridade e seu lugar social, além de, numa perspectiva fanoniana, despersonalizar as pessoas negras, alienando-as de si mesmas.

Outro episódio, relatado por Maria Firmina (2024) expressa de forma contundente como o racismo, enquanto mecanismo de definição do lugar social dos povos negros, também se manifesta no ambiente escolar, quando sua filha foi alvo de discriminação racial: “Chamaram ela de negrinha na fila do almoço. Disse que ela era uma negrinha que não tinha que estar ali na fila não, que o lugar dela não era naquela fila esperando o almoço não, que era para ir para a cozinha.”

O relato evidencia como o racismo estrutural persiste nos ambientes escolares por meio de discursos que reforçam estigmas históricos, estéticos e culturais de inferiorização de pessoas negras. O chamado racismo escolar reproduz discursos e práticas discriminatórias que marginalizam estudantes negros e negras no espaço educativo, bem como a omissão institucional frente aos episódios de injúria e violência racial. Ademais, termos como “negrinha” e “lugar na cozinha” revelam heranças coloniais que ainda definem o lugar social

do corpo negro, naturalizando desigualdades e exclusões. O episódio reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com o antirracismo, sobretudo em contextos como o da Bahia, onde a maioria dos estudantes é negra, mas ainda enfrenta obstáculos para ser reconhecida e valorizada como tal.

Embora Maria Firmina se inscreva como mulher negra em algumas passagens da entrevista, no excerto abaixo ela externa uma certa contradição em relação à sua percepção racial e de sua filha (“cor indígena”) em resultado da miscigenação de sua família:

Eu me vejo primeiramente como uma mulher... Eu não vou me colocar como uma mulher negra porque não sou negra. Digo falando de cor de pele. Mas me vejo em uma condição de negra nas questões culturais do nosso estado e do nosso país. Porque eu já vivi alguns momentos de preconceito quando as pessoas nos prejulgam com a minha filha. A minha filha tem um tom mais indígena da pele. Ela puxou uma parte da nossa família que é indígena (Maria Firmina, 2024).

Apesar disso, a declaração “Digo falando de cor de pele. Mas vejo em uma condição de negra nas questões culturais do nosso Estado e do nosso país”, desvela as dificuldades na autodefinição das pessoas pardas como negras, mas também, supera a visão essencialista de identidade baseada apenas em fenótipos raciais e biológicos, compreendendo a identidade étnico-racial como uma construção político-cultural.

Essas contradições, divisões e ambivalências do *self* ratificam a importância da educação antirracista para os processos de autorreconhecimento étnico-racial e promoção do debate sobre como o mito da mestiçagem no Brasil tem sido deliberadamente usado para separar negros e pardos da luta contra o racismo, enfraquecendo as lutas coletivas por igualdade (Munanga, 1999). Cabe salientar que o projeto colonial era criar hierarquizações dentro da negritude, romantizando as relações de poder e os abusos sexuais, muitas vezes perpetrados contra as mulheres negras (Kilomba, 2019).²⁵

[...] Aos 12 anos comecei a trabalhar e fui abusada sexualmente pelo filho de meu patrão, então depois disso fui morar em São Paulo e aos 15 anos engravidei do meu primeiro filho R e, aos 21 tive minha filha K.. Meus relacionamentos com os pais dos meus filhos não deram certo, na verdade foram relacionamentos que me fizeram sofrer muito. Foi a partir daí que eu aprendi a me valorizar e ir mais além, como estudar, trabalhar e querer fazer faculdade. Tenho certeza que tudo na vida, por pior que seja, tem um aprendizado” (Esperança Garcia, 2018).

²⁵A palavra mestiça/o tem origem na reprodução canina para definir cruzamento de duas raças diferentes, gerando um animal considerado impuro ou inferior. A palavra mulata/o originalmente era usada para definir o cruzamento de espécies de animais diferentes: entre um cavalo e uma mula (Kilomba, 2019).

Quando Esperança Garcia afirma que “tudo na vida tem um aprendizado” ela empreende um movimento de reflexividade biográfica (Delory-Momberger, 2016), tentando (re)interpretar os traumas vivenciados com a finalidade de extrair uma lição para sua vida e para outras mulheres igualmente vulneráveis: “Hoje eu tiro como uma lição. Porque eu posso ajudar muitas pessoas que passaram também por esse problema. E quem tem isso preso. Eu falei, não é vergonha, a gente é vítima” (Esperança Garcia, 2024).

Lélia Gonzalez (2020) analisa os abusos sexuais praticados contra as mulheres negras desde o Brasil Colônia, bem como os estereótipos (mãe preta, mucama, mulata, doméstica) atribuídos para atestar sua condição racial, sexual e de classe, naturalizando heranças coloniais, ideologias nacionais de miscigenação e desigualdades interseccionais. Maria Firmina começou a trabalhar como babá ainda adolescente, depois atuou como doméstica e cuidadora de idosos. Ela denuncia que sofreu assédio em uma das casas de família onde prestou serviços, quase sendo vítima de estupro:

Tava no quarto da empregada, banheiro da empregada. E não sabia que eles tinham chave extras. E eu tava lá tomando banho, terminei de tomar banho. Quando saí do banheiro o patrão e o filho estavam dentro do quarto. E queria abusar. Mas eu comecei a gritar e tal.

Uma das filhas dela que ouviu e veio. E mesmo não falando nada, não cobrando do pai ou do irmão aquela atitude. Mas ela apareceu e ali interrompeu a situação.

Então são coisas que nós mulheres passamos principalmente quando mulheres negras. Principalmente mulheres periféricas. Mulheres que precisam trabalhar pra trazer um recurso pra sua família, pra seus filhos. Têm que passar por situações como essa e infelizmente nós não temos voz pra reclamar. Então eu sei o que é passar por tudo isso e não ter voz pra reclamar. Porque nesse momento a voz que grita em nós é a voz da precisão. [...] (Maria Firmina, 2024).

Alguns elementos devem ser observados: a começar pelo absurdo de dois homens brancos, pai e filho, se sentirem no direito de compartilhar o corpo de uma mulher negra como um espólio a ser dividido. Depois, o fato de uma mulher branca interromper o abuso, mas não se posicionar contra os agressores. Maria Firmina compreende criticamente que as mulheres negras são mais suscetíveis a passar por esse tipo de violência e serem humilhadas por causa da cor da pele, justamente por estarem em condições sociais mais desprotegidas, onde quem grita é a “voz da precisão”.

No Brasil, como consequência das tentativas de se construir uma identidade nacional hegemônica branca, foram empreendidos o genocídio, o etnocídio e a supressão da diferença, como adverte Munanga (1999). Os projetos de branqueamento, arquitetados pela elite brasileira

no final do século XIX e repercutidos até meados do XX, foram determinantes para desarticular os movimentos negros ao celebrar o divórcio identitário entre pretos e pardos, pois eram alicerçados no fenômeno da mestiçagem, tanto na forma biológica (miscigenação) quanto na cultural (assimilação).

Denise Ferreira da Silva (2006) argumenta que a miscigenação no Brasil deve ser entendida como um conceito histórico e ilusório, que prevê a obliteração física e simbólica de negros e indígenas, ao mesmo tempo que cria um sujeito nacional mestiço, empenhado numa trajetória de autoapagamento e autodissolução.

É válido também mencionar que as pseudociências racistas em voga na época elaboraram teorias que se dedicavam a comprovar que as pessoas negras eram, de forma inata, inclinadas à criminalidade:

Então faziam testes comigo espalhando dinheiro pela casa pra ver se eu iria furtar ou não. Passei muito por isso também. Às vezes colocavam dinheiro debaixo da cama pra quando eu fosse varrer eu achava. Deixavam joias espalhadas pra na hora que eu fosse limpar ver as joias e nunca furtei nada. Ao contrário disso, todos os dias que isso acontecia eles chegavam do trabalho. Eu entregava nas mãos e dizia que eu achei. Mas eu sabia que aquilo ali havia sido plantado pra ver se de alguma forma eu iria furtar. [...] (Maria Firmina, 2024).

Esse episódio expressa a ideia de que as mulheres negras seriam incivilizadas e selvagens, ou seja, “a personificação do outro violento e ameaçador - a/o criminosa/o, a/o suspeita/o, a/o perigosa/o” (Kilomba, 2019, p. 79). A ideia negativa de que as pessoas negras eram propensas a cometer atos hediondos foi uma construção racista usada para justificar a escravidão, exclusão, encarceramento em massa e execução desses corpos. As teorias racistas do século XIX e início do XX se esforçaram para desumanizar e hierarquizar-las como sub-humanas, como não-gente; mas, então, o que significa ser tratado como gente?

É quando respeita a gente, né? Quando vê, olha para a gente como ser humano, porque é muito triste você ir e chegar na casa de uma pessoa que te trata como se fosse um lixo, um qualquer, não ter respeito pela pessoa, tipo, sentar na mesa, se você pegar uma fruta e falar que ali não é para um empregado doméstico. É te levantar às seis horas da manhã para você servir o café e você não ter direito de sentar, é te tratar como se fosse um cachorro, te dar comida em pé para você comer. Eu acho que todas essas pessoas que eu trabalhei mesmo que respeitava, tanto como funcionária, como pessoa, foi essa senhora chamada L. que me tratava decente, que eu comia a mesma comida da panela que elas, que eu comia o mesmo pão que elas comiam, que teve pessoas de trabalhar, de eu chegar para trabalhar, a pessoa me dar um pão que nem cachorro queria, aí o empregado come esse, e aí de você pegar escondido, a

peessoa perceber que você tinha comido aquilo ali escondido, ou se chegar alguém e você tinha que servir a comida e por seu canto ficar até que a pessoa terminasse de comer para você voltar para comer aquilo ali (Esperança Garcia, 2024).

No excerto, Esperança Garcia afirma que apenas uma família a tratou como “gente dela”, expressão que remete a uma lógica patriarcal-paternalista de exploração no trabalho doméstico: “você é como se fosse da família”. Para ela, ser tratada como não-gente é ser desrespeitada, submetida a humilhações, trabalhar exaustivamente, comer restos em pé e não poder sentar à mesa, situações comparadas ao tratamento de animais, o que remete aos processos coloniais de desumanização aludidos por Fanon.

A fala sobre não poder comer certas frutas reservadas aos “donos da casa” reflete a metáfora da posse, conforme Grada Kilomba (2019), na qual o negro é visto como alguém que deseja usurpar as riquezas do colonizador (cana-de-açúcar, grãos de cacau). Contudo, “comer escondido” representa uma forma de resistência e de restituição frente à exploração colonizadora. Esperança Garcia (2024) denuncia que as condições do trabalho doméstico são servis e desumanas e que, a contrapelo, ser tratada como gente significa ter reconhecida sua humanidade e a dignidade de sua profissão.

Os movimentos negros contemporâneos têm lutado pela afirmação de uma sociedade plurirracial e pluricultural, na qual se reconheça a cultura, o legado e a participação positiva dos grupos étnico-raciais, historicamente reprimidos pelo projeto supremacista da branquitude. O discurso contra-hegemônico ressignifica o conceito de raça, atribuindo-lhe um caráter positivo e estratégico, de modo a fortalecer a identidade racial negra e mobilizar a união de pessoas pretas e pardas na luta antirracista (Munanga, 1999).

Convém realçar que “raça é uma construção política e social, categoria em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão”, como o colonialismo, o imperialismo e o racismo. A partir destes pressupostos, os exercícios colonialistas procuraram “justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas” (Moniz, 2009, p. 112).

Munanga (2003) também acautela que raça não é uma realidade biológica e nem científica, mas uma categoria *etnosemântica*, definida por contextos políticos-ideológicos e relações de poder. Dessa forma, a partir da fabricação da racialidade, “ou seja, da construção da raça como categoria social de diferenciação, de hierarquização e inferiorização de pessoas, surge o racismo como um sistema social e estrutural de opressões pautados no dispositivo raça”

(Pinheiro, 2023, p. 32), correlatando-se práticas discriminatórias, que implicam no tratamento diferenciado com base no critério racial, e os preconceitos estabelecidos com base em estereótipos.

“A realidade é que um país colonial é um país racista”, nas palavras de Fanon (2018). O racismo vulgar na sua forma biológica condiz com o período de exploração brutal dos corpos, mas, com o aperfeiçoamento de outras técnicas de exploração humana, refinam-se outras formas de racismo, embora a equação morfológica não desapareça totalmente, “esse racismo que se pretende racional, individual, determinado por genótipos e fenótipos se transforma em racismo cultural. O objeto do racismo não é mais o homem particular, mas uma certa forma de existir” (Fanon, 2018, p. 79).

Com base no exposto, o racismo, para Fanon, significa a opressão sistemática de um povo, materializada por meio de investidas de destruição de seus valores, esquemas culturais e modalidades de existência. A língua, vestuário, aparência, cabelo, sexualidade, expressões (o riso, o choro), isto é, todos os elementos que incidem sobre a cultura e a ontologia do indivíduo, são desvalorizados. Dandara afirma ter sofrido discriminação racial em algumas ocasiões:

[...] falou assim, ah [...], você está namorando com aquela menina do cabelo de balaio? Aí ela falou, aqueles cabelos lá em cima? Aí ele falou, é, ela é minha pretinha, ela é minha vida. É isso. [...] tem muitas crianças que não aceitam o cabelo dela, ela não aceita o que ela é. A importância da escola e dos pais também falarem para as crianças que elas são importantes, que o cabelo dela é bonito daquele jeito, porque foi Deus que criou, que deu, à maneira dela, o jeitinho dela, daquele jeito, não precisa mudar nada. Você entende? Porque quando a gente mexe muito, a gente fica irreconhecível, né? Quando mexe nas estruturas. É eu mesmo, queria alisar o cabelo, só que disse, eu não me vejo de cabelo alisado, deixa assim encaixado mesmo, deixa assim, meu balainho que eu gosto. Fica maravilhoso, maravilhoso mesmo (Dandara, 2024).

Nessa ocorrência, fica patente como a estética das pessoas continua a ser impiedosamente atacada como um dos projetos cruéis de destruição de sua autoestima. A palavra balaio refere-se a um cesto trançado de palha ou cipó. A imagem “cabelo de balaio” pode ser interpretada como uma associação do cabelo crespo da mulher negra ao volume excessivo, desleixo e desorganização, como um cabelo “não civilizado”.

Salienta-se que o corpo da mulher negra tem sido invadido e profanado enquanto uma metáfora de território colonizado; seu cabelo natural, além de questionado ou tocado sem autorização, vem sendo depreciado e estigmatizado como símbolo de “primitividade” e “inferioridade”, até mesmo usado como justificativa para subordinar africanas e africanos ao

longo da história colonial. Consequentemente, as pessoas negras foram pressionadas a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos, repelindo os indícios “repulsivos” da negritude. Sem embargo, o cabelo se tornou instrumento de resistência política e fortalecimento racial para os negros da diáspora (Kilomba, 2019).

Dandara pondera sobre a relevância das escolas e da família promover essa reflexão, ensinando às crianças a se amarem e a se valorizarem como são, ver beleza em seus cabelos e corpos, se sentirem importantes e empoderadas. Ela constrói uma identidade positiva de si, de saber que seu cabelo é maravilhoso do jeito que é, expressando o desejo de não ficar irreconhecível por tanto tentar se adequar aos padrões dominantes de beleza da branquitude. Em outro episódio, ela denuncia:

E aí, quando eu estou lá na cozinha, eu estava até cozinhando, aí veio uma senhorinha, ela falou, é até bonita ela, que os dentes bonitos. Então, mexeu no ego, mexeu naquilo, aí eu pensei, sabe porque eu sou preta e não posso ter os dentes bonitos? Porque, antigamente, falava assim, essa negrinha é bonita porque olhava para os dentes e as associava como bonita, por causa dos dentes alinhadinhos, tudo bonitinho (Dandara, 2024).

Ao trabalhar para pessoas com alto poder aquisitivo no Litoral Norte da Bahia, Dandara se deparou com outro episódio de racismo, no qual os estereótipos raciais se sobrepõem “aos elogios” que as pessoas negras possam receber. Na expressão “é até bonita” evidencia que prevalece a associação da “beleza” à branquitude, colocando a beleza negra em um lugar de exceção, como no caso de ter dentes bonitos e alinhados. A própria Dandara que faz essa reflexão “porque eu sou preta e não posso ter os dentes bonitos?”

Na frase “mexeu no meu ego”, ela revela que essa situação feriu seu orgulho e impactou sua autoestima. Cabe repetir que, ao longo da história, as características físicas de pessoas negras têm sido usadas para desqualificá-las com a finalidade de destruir sua autoconfiança. Interpreto que esse caso velado de racismo remonta ao escravismo colonial, quando os escravizadores escolhiam as pessoas que seriam compradas após examinarem seus dentes.

Durante um período em que a prática de compra, venda e aluguel de seres humanos era amplamente aceita, o trabalho doméstico passou a ser associado ao signo da escravização, justificando-se a desvalorização dessa atividade e a visão de que as mulheres negras são “predestinadas” a desempenhar essa ocupação: “Minha mãe também era diarista. Sempre fui diarista” (Dandara, 2024).

Sabe-se que o trabalho doméstico é historicamente menosprezado e relegado às camadas mais marginalizadas da sociedade, especialmente mulheres pobres e, em contextos coloniais e

pós-coloniais, pessoas racializadas. No Brasil, ele esteve ligado ao sistema de escravidão; mesmo após a abolição, muitos libertos continuaram a laborar nesse setor, agora de forma remunerada, mas com salários ínfimos e péssimas condições.

A predominância de mulheres afrodescendentes no setor doméstico tem se manifestado nas estatísticas sobre o tema. Em 2022, 91,4% dos 5.833 mil trabalhadores domésticos no Brasil eram mulheres; desse contingente, 67,3% eram negras, segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), divulgados em 2023, que buscavam traçar o perfil desse segmento.

Dandara nos conta que sua primeira empregadora tentou impedi-la de continuar os estudos, espelhando como o trabalho doméstico realizado por meninas negras desde a infância se constitui em um dos principais obstáculos à continuidade de suas trajetórias educacionais. Barreiras, muitas vezes impostas de forma intencional, corporificação do racismo estrutural.

A reincidência de episódios de racismo nas biografias de pessoas negras é o que Grada Kilomba (2019, p. 78) denomina racismo cotidiano, enquanto uma realidade traumática e atemporal do colonialismo: “o racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as pessoas de cor no lugar opositivo da outridade.”

Gomes (2012) também entende que a raça é uma construção social estruturante na formação social do Brasil e da América Latina, influenciada pelo colonialismo. A ideia de raça foi utilizada como instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e pedagógico. Diante disso, os movimentos sociais negros têm articulado a luta pela implementação de políticas públicas antirracistas.

Se a lógica do pensamento abissal é tornar os Outros inexistentes e inferiores, a lógica desses Outros é conquistar o seu lugar de existência. Esta pode ser considerada como uma das características do movimento negro em relação à questão étnico-racial no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (Gomes, 2012, p. 733).

Para agenciar uma agenda política institucional antirracista no Brasil se fez necessário primeiro a confissão do Estado brasileiro de que havia racismo no país, fato que era reiteradamente camuflado pelo mito da democracia racial, que apregoava uma suposta convivência harmoniosa entre os grupos étnico-raciais no Brasil, servindo para desmobilizar as

ações de combate ao racismo e amplificar as desigualdades raciais (Carneiro, 2005; Gomes, 2019; Gonçalves; Silva, 2000; Nascimento, 2016).

Os movimentos sociais negros contemporâneos têm demonstrado que as políticas públicas de caráter universalista não são suficientes para corrigir as distorções e injustiças históricas enfrentadas pelas populações negras. Como estratégia política, reivindicam o reconhecimento e a valorização da cultura negra, em contraposição à sistemática inferiorização baseada na origem racial. Dessa forma, buscam fomentar a criação de políticas institucionais afirmativas e dispositivos legais antirracistas.

Por conseguinte, a luta antirracista no Brasil tem promovido conquistas significativas no âmbito jurídico. Entre elas, destaca-se a criminalização do racismo como crime inafiançável e imprescritível, conforme estabelecido no inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Antes disso, o racismo era tratado como uma contravenção penal pela Lei Afonso Arinos, de 1951. Posteriormente, a Lei nº 7.716/89, conhecida como Lei Caó, regulamentou a criminalização desse delito.

Não obstante, ao longo dos anos, surgiram brechas que permitiram a impunidade em casos de violência racista, tal qual a alegação de que a conduta não configura racismo, mas sim injúria racial, considerada uma ofensa pessoal, que resulta em penalidades mais brandas para os agressores.²⁶ Recentemente, a injúria racial foi equiparada ao crime de racismo por meio da Lei 14.532 de 2023.

Apesar desses avanços, a subnotificação de casos e a absolvição de racistas expressam a necessidade de combater o racismo institucional, presente nas práticas discriminatórias de instituições, e o racismo estrutural, enraizado nas estruturas sociais, econômicas e políticas do Brasil. Além da fragilidade na aplicação das penas previstas, torna-se essencial um enfrentamento multidisciplinar e eficaz, que inclua educação, conscientização social em diversas áreas (política, cultural e midiática) e a rigorosa aplicação da legislação vigente.²⁷

Também é relevante destacar que a luta antirracista tem se reverberado em outros marcos legais. Em 2010, foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial através da Lei n.

²⁶ O crime de racismo, previsto na Lei nº 7.716/89, ocorre quando a ofensa atinge uma coletividade com base em raça, etnia, religião ou origem, sendo inafiançável e punido com reclusão de um a três anos e multa. Já a injúria racial, prevista no art. 140, §3º do Código Penal, ofende diretamente a dignidade de uma pessoa, utilizando elementos como raça, cor, etnia, religião, idade ou deficiência. Nesse caso, a pena é de detenção de um a seis meses ou multa, com possibilidade de fiança.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. As diferenças entre racismo e injúria racial. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-diferencas-entre-racismo-e-injuria-racial>. Acesso em: 13 abr. 2024.

²⁷ ANARIANO, Júnior. A criminalização do racismo no Brasil: avanços e desafios. *JusBrasil*, 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-criminalizacao-do-racismo-no-brasil-avancos-e-desafios/1778169081>. Acesso em: 7 abr. 2024.

12.288/2010, que preconiza a promoção da igualdade de oportunidades via implantação de políticas públicas de ação afirmativa e de combate à discriminação racial com a finalidade de superar as assimetrias históricas entre brancos e negros, oportunizando, assim, de acordo com o Art. 4º, “a participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País” (Brasil, 2010).

2.1 Autoinscrição como resistência ontológica: autonomia e soberania africana e afrodiaspórica

O pensador pós-colonial Joseph-Achille Mbembe, no conjunto de sua obra, analisa os significados de África e de seus povos adotados na escrita historiográfica, empreendendo uma crítica acerca das limitações das abordagens marxistas e nacionalistas para interpretar as experiências africanas, pois, segundo ele, atualizam prismas eurocêntricos e lógicas violentas de racialização, recaindo em vícios advindos das pseudociências racistas (Jesus; Sampaio, 2017).

O historiador, filósofo e cientista político camaronês adverte que, mesmo quando os estudos africanos buscam subverter a lógica eurocêntrica, empregam categorias caindo em armadilhas semânticas, espelhando imagens que vinculam a África a uma racionalidade epistemológica ocidental e desviante, na condição de outro.

Dessa maneira, ele rejeita as representações dominantes, moldadas por “alegorias maniqueístas” em torno de África, questionando os discursos contemporâneos que priorizam a interpretação das sociedades africanas como imemoriais e sem desenvolvimento ou progresso, ignorando os impactos da globalização e as complexidades das diferentes sociedades pós-coloniais (Hlatshwayo, 2013).

Mbembe refuta a ideia de sociedade pós-colonial como superação cronológica do colonialismo, visto que a chamada “independência” das ex-colônias não assegurou aos países africanos se libertar integralmente da violenta condição colonial. Em virtude disso, ele discute sobre as reminiscências coloniais nas sociedades africanas após as suas emancipações, uma vez que suas experiências estão reguladas por regimes de poder e subordinadas a signos e estereótipos expropriadores de suas identidades (Macedo, 2016). Muitas dessas questões são exploradas nas obras “Sair da Grande Noite” (2003) e “Crítica da Razão Negra” (2014).

Em “As formas Africanas de Autoinscrição” (2001), o autor assevera que o empenho em compreender como o sujeito africano poderia adquirir sua própria subjetividade de forma integral e autônoma desembocou em duas correntes de interpretações sobre África, o *economicismo* e a *metafísica da diferença*, que são historicismos reiteradores de arquétipos e estereótipos edificados na singularidade e na dessemelhança. A existência de África seria indissociável de uma biblioteca preexistente que ficcionou uma identidade africana enredada ao Ocidente, em que é “impossível distinguir o “original” da cópia, ou mesmo de um simulacro” (Mbembe, 2001, p. 186).

A vertente economicista emprega categorias marxistas e nacionalistas, partindo de uma visão mecanicista e reificada da história, ratifica a imagem dos africanos como vítimas da tirania do Outro, subjugados e sem autonomia, negando a responsabilidade de África nas catástrofes por ela sofridas, isto é, a agência em sua própria história, e se exime da culpa de que a colonização se constituiu como uma co-invenção.

Em outra perspectiva, o nativismo africano estabeleceu a noção de pertencimento à raça negra como paradigma de uma única identidade africana, cuja utopia da africanidade e da negritude tende a reafirmar os conceitos como tradição, autenticidade cultural e alteridade, originados dos discursos racistas.

Para o autor, as concepções dominantes acerca do *self* africano se alicerçam em três eventos históricos: a escravidão, o colonialismo e o *apartheid*, decorrendo em um agrupamento de sentidos canônicos. Consequentemente, “o *eu africano* se torna alienado de si mesmo (divisão do self) e, em resultado, o sujeito passa a “ser relegado a uma forma inanimada de identidade (objetificação). *Não apenas o Eu não é mais reconhecido pelo Outro, como também não mais se reconhece a si próprio*” (Mbembe, 2001, p. 174).

A história de África tem sido associada à imagem de sujeição, estranhamento e tragédia devido à expropriação material e à adulteração da história pelo alheio/exterior (Outro). A ideia de degradação histórica mostrou-se responsável por agrilhoar o sujeito africano nas molduras do aviltamento, “em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio” (*ibid.*).

Mbembe entende que as identidades estão em constante desenvolvimento, e isso não seria diferente nas sociedades africanas. Tal processo engendra mudanças relativas aos *tropos*: *vitimização, raça e tradição*. Partindo da premissa de que a unidade racial africana se constitui em um mito, Achille aponta para outras clivagens raciais desaguadoras de conflitos internos e externos no continente. Dessa forma

[...] A produção de identidades raciais para além da oposição binária branco/negro cada vez mais opera de acordo com lógicas distintas, enquanto as velhas demarcações perdem seu aspecto mecânico e se multiplicam as oportunidades de transgressões. De várias formas, a instabilidade das categorias raciais demonstra que há muitos tipos de branquitude e de negritude (Mbembe, 2001, p. 193).

O tropo da *tradição* diz respeito a um imaginário que, reafirmado por fontes locais e globais, confina a identidade ao campo das origens e do pertencimento. Neste horizonte, não haveria identidade autônoma das categorias espaciais de localidade e territorialidade, e de suas implicações genealógicas, ritualísticas e comunitárias.

Outra questão analisada pelo autor é que a África contemporânea é assinalada pela espetacularização do sofrimento e da violência, celebrando-se um *eu-vítima*, um *eu-mutilado*, um estado de guerra permanente, marcado pelo massacre, carnificina e pela superexploração dos recursos naturais. Ele também reflete sobre como a propagação do desejo capitalista de consumo de bens, em uma economia limitada pela carência e escassez, mobiliza a cobiça, a pilhagem e ações mercenárias com vistas à aquisição de produtos ficcionalizados e ostentadores de poder econômico.

Mbembe conclui que as tentativas essencialistas de definir as identidades africanas permanecem presas a formulações biológicas talhadas em elementos relacionados ao sangue, raça ou geografia, cristalizando o continente no tempo e no espaço. Contudo, não há substancialidade na identidade africana concebida no singular, pois ela se modifica conforme as *práticas do self*. Portanto, o autor propõe refletir sobre a densidade do *eu africano* mediante novas temporalidades, outros paradigmas da memória e da subjetividade, e também pelo reconhecimento das múltiplas ancestralidades (Mbembe, 2001).

Faz-se imperioso dismantelar as narrativas hegemônicas, arquitetadas sob o prisma do olhar colonial eurocêntrico, que representam o continente africano como “terra arrasada” e a desumanização de seus povos originários e descendentes, com o objetivo de superar a imagem de uma África subjugada, reatualizada pela biblioteca colonial, para a edificação de novos signos. A África é uma invenção ocidental (Mudimbe, 2013). Ao abraçar essa assertiva, teóricos africanos pós-coloniais propõem epistemologias contra-hegemônicas confrontantes do etnocentrismo e a ficcionalização de África como símbolo de alteridade e inferioridade (Matthews, 2018), exercitando interpretações fora do enquadramento imperialista que silenciou outras racionalidades, narrativas e ontologias.

Não podemos ser ingênuos ao perspectivar o rompimento integral com o legado colonial, tendo em vista que intelectuais africanos (Mudimbe, 2013; Mbembe, 2001, 2014) há

muito tempo vêm apontando as dificuldades de enfrentamento ao ocidentalismo, sobretudo quando se leva em conta os moldes opressores e desiguais do colonialismo e do capitalismo, que operam uma lógica intencional de subalternização cultural e socioeconômica das populações periféricas.

Entretanto, reflexões contemporâneas acerca da criação de currículos escolares e acadêmicos que privilegiam os saberes endógenos e as ancestralidades, a denúncia da precariedade existencial e material das populações negras, a inserção de repertórios autocríticos acerca da produção de conhecimento em África, além das práticas de autoinscrição — ação na qual sujeitas e sujeitos africanos e afrodiaspóricos contam suas próprias experiências —, são prelúdios da descolonização epistêmica e da justiça cognitiva.

Em todos os territórios coloniais, os colonizadores empreenderam o *altericídio*, que significa “constituir o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se ou destruir (quando não se pode controlar)” (Mbembe, 2014, p.26). Frente aos empreendimentos nefastos e letais de aniquilação do “Outro” e da diferença, agenciados pela presença do estrangeiro em África, a *autoinscrição* é compreendida como “o desejo africano de se conhecer a si mesmo, de reconquistar seu destino (soberania) e de pertencer a si mesmo no mundo (autonomia)” (Mbembe, 2001, p.174). Nesse sentido, a descolonização envolve a realização da independência e a conquista da autonomia (Kilomba, 2019).

Entendo as práticas de autoinscrição como uma possibilidade de suplantação dos paradigmas ocidentais de coisificação e inferiorização do chamado Outro. Contribuindo, portanto, para o construto epistemo-metodológico de uma ciência mais humana, na qual se valorizem as experiências e subjetividades das sujeitas e sujeitos desumanizados pela lógica colonial eurocêntrica. Em virtude disso, a categoria *autoinscrição* alinha e costura meu trabalho, pois, para mim, é uma chave muito potente para compreender as experiências dos povos africanos, mas também de sua diáspora, dada a contínua reivindicação da própria humanidade.

Endosso que a autoinscrição representa para os corpos negros um instrumento de resistência e de reivindicação ontológica, desde o momento em que foram alienados, extraviados, espoliados e reificados na condição de mercadoria durante a escravização colonial, reatualizados por signos e simulacros na atualidade, porque por meio dela, “homens e mulheres são sujeitos completos, capazes de autoconhecimento, autoconsciência e autorrepresentação” (Mbembe, 2014, p. 9).

Em vista disso, as práticas de autoinscrição se opõem à visão brancocêntrica de servilidade e submissão atribuídas aos corpos negros, visto que, “aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica” (Fanon, 2008, p. 104). Resistência ontológica, de uma maneira apressada, pode ser entendida como as maneiras pelas quais as pessoas (e seus coletivos marginalizados) afirmam suas existências como forma de objeção às estruturas normativas de poder e aos sistemas de opressão e de regulação, que têm buscado deslegitimar, amputar ou asfixiar determinadas formas de existir. Significa, destarte, contestar as narrativas desumanizantes que incidem sobre esses corpos.

Assim, afirmar a própria existência constitui-se no primeiro gesto de humanização. Diante disso, as práticas de autoinscrição são dispositivos de resistência ontológica ao expressar o *desejo de soberania* (de se saber ele mesmo) e *de autonomia* (de se manter por si mesmo no mundo) (Mbembe, 2001, 2014), em uma ininterrupta *tentativa de retomada de si* (Fanon, 2008). A superação dos princípios atribuídos pela exterioridade permite vislumbrar humanidades descolonizadas, emergindo homens e mulheres novos, libertos dos confinamentos ontológicos do *não-ser*. Representa a restituição da humanidade roubada.

2.2 Educação pós-colonial, humanizadora e antirracista: o direito soberano de saber de si

“Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a água, a vida” (Paulo Freire)

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 1999, p. 97). Sob a perspectiva de Paulo Freire, a afetividade e a amorosidade empreendem uma ação educativa ética e transformadora, que se baseia no respeito, na compreensão e diálogo horizontal como ferramentas imprescindíveis nos processos de ensino-aprendizagem. Elas são orientadas para o desenvolvimento cognitivo e fomento da autonomia dos educandos, mas, principalmente, são compreendidas como práticas radicais de humanização, já que são promotoras da solidariedade, equanimidade e da cultura da paz, com vistas à construção de um projeto civilizatório alternativo às injustiças, assimetrias e barbáries.

Paulo Freire incentivou o movimento de educação popular, a democratização do ensino e a participação política das classes desfavorecidas, ensejando mudanças educacionais por intermédio de uma educação crítica e transformadora que visa superar as contradições de uma escola reprodutora das relações opressoras e capitalistas (Gadotti, 2004; Haddad, 2004).

Nos princípios dos anos 1960, o educador chefiou a experiência piloto de Angicos, Rio Grande do Norte, de alfabetizar 300 trabalhadores(as) rurais, cortadores de cana, em cerca de 45 dias. Como repercussão, ele foi convidado a alfabetizar cinco milhões de pessoas em todo território nacional por meio da implementação de seu método, através da instalação de Círculos de Cultura.²⁸

Segundo Gadotti (2004, p. 32), “a rigor não se poderia falar em método Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento ou filosofia da educação” do que propriamente um método de ensino, inflexível e engessado. Dessa maneira,

As ideias - a teoria do conhecimento - de Paulo Freire sobre alfabetização devem ser entendidas no contexto em que surgiram - o Nordeste brasileiro -, onde no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na **cultura do silêncio**, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil, dono de seu próprio destino, que superasse o colonialismo (Gadotti, 2004, p. 32 — grifo do autor).

Como mecanismo de alfabetização²⁹, as palavras-geradoras (palavras-chave) são colhidas do universo cultural e vocabular das e dos educandos, que devem se identificar como produtores de conhecimento e como sujeitos de sua própria história, o que Paulo Freire designa de Conscientização (Osório; Santana; Jesus, 2024). A conscientização implica na tomada de consciência de si e do mundo para a humanização de ambos.

Contudo, os programas de alfabetização, como leitura de mundo, consistiam em uma afronta às elites conservadoras brasileiras da época — formadas principalmente por oligarcas latifundiários descendentes de escravocratas —, sendo interrompidos pela Ditadura Militar em 1964, sob a alegação de que eram deveras subversivos. Consequentemente, Paulo Freire foi preso e posteriormente exilado do país.

Desde então, o pedagogo brasileiro timbrou sua presença nos Estados Unidos e em diversos países na América Latina, África e Europa. No início da década de 1970, o educador escolheu trabalhar como consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, Suíça, auxiliando países africanos que lutavam por suas independências a organizarem seus sistemas de ensino, formar alfabetizadores e implementar a alfabetização de adultos, especialmente nos países africanos de língua oficial portuguesa

²⁸Os círculos de cultura promovem o diálogo horizontal e, por meio da experiência concreta-real, incentivam a discussão teórica emancipadora e o estabelecimento de relações de ensino-aprendizagem que vão além da “educação bancária” (Osório; Santana; Jesus, 2024).

²⁹O chamado método de alfabetização Paulo Freire é detalhado no livro *Educação como Prática de Liberdade* (1967)

(PALOP): Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Reproduzindo as palavras de Freire:

Quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava [...] a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. Naturalmente, não foram apenas estes aspectos, para alguns puramente sentimentalistas, na verdade, contudo, muito mais do que isto, que me afetaram naquele encontro que era um reencontro comigo mesmo (Freire, 1978, p. 9).

Em 2024, em parceria com dois coautores, publicamos um artigo no livro *Tecendo Redes Antirracistas III*, que trata dos diálogos entre Paulo Freire, Amílcar Cabral e Franz Fanon no que concerne ao desenvolvimento, em Cabo Verde e Guiné-Bissau, da “consciência histórica, “africanização dos espíritos” e da “descolonização das mentes” via implementação de uma Educação pós-colonial e libertadora, dado que para esses pensadores

A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. O trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações. Nesses termos, a pedagogia freireana na libertação da África deve ser entendida como um trabalho educativo pós-colonial de superação da ideologia colonial que continua viva na cultura do ex-colonizado. Assim como é necessária a luta social para a descolonização política, também é necessária a luta por uma outra educação, libertada dos traumas coloniais e que consiga descolonizar as mentes (Romão; Gadotti, 2012, p. 101).

O apoio de Paulo Freire às lideranças revolucionárias africanas (PAIGC — Partido Africano para a Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde; MPLA — Movimento Popular de Libertação de Angola; FRELIMO — Frente de Libertação de Moçambique) nos processos de descolonização do continente africano ocorreu por dez anos (Gadotti, 2004). Ademais, a interlocução com teorias anticoloniais colaborou para o desenvolvimento de sua pedagogia radical de humanização, especialmente a leitura de *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon.³⁰ Destaca-se também que o livro *Pedagogia do oprimido*, adotado pela Organização dos

³⁰ Catherine Walsh (2013) destaca que, embora Freire e Fanon compartilhem o compromisso com a Libertação dos oprimidos, Freire foca no conhecimento como transformação (ênfase epistemológica), enquanto Fanon enfatiza a ruptura com a desumanização existencial causada pela colonização (ênfase ontológica) (Adams, 2015).

Estudantes da África do Sul,³¹ foi fundamental para as lutas comunitárias no país nos finais dos anos 1970 e início de 1980 (Osório, Santana; Jesus, 2024).

Os registros dialógicos das experiências pedagógicas de instrução revolucionária deram origem às obras de Paulo Freire, “Cartas à Guiné Bissau, registros de uma experiência em processo”, e “A África Ensinando a Gente: Angola e Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe”, o último em coautoria com Sérgio Guimarães. A educação libertadora de Paulo Freire visa empoderar indivíduos subalternizados, promovendo sua participação ativa na história, desafiando estruturas hegemônicas de opressão baseadas em classe, raça, gênero e outras interfaces. A aplicação de sua proposta descolonizadora em países africanos de língua oficial portuguesa contribuiu para a alfabetização, a descolonização mental e o esforço de reafricanização no continente africano (Brito; Machado, 2022).

Com a anistia, em 1979, após quinze anos de exílio, Paulo Freire retornou ao Brasil e passou a lecionar em universidades do estado de São Paulo, sendo a *Pedagogia da Autonomia* sua última obra publicada em vida (Freire, 2012). Ele foi agraciado com o título de *Doutor Honoris Causa* em 48 universidades de vários países e teve suas obras traduzidas em mais de 20 idiomas, além de receber diversas premiações, demonstrando que sua teoria pedagógica é aclamada como importante e atual. Tanto que, em 2016, a “Pedagogia do Oprimido” foi considerada a terceira obra mais citada em trabalhos acadêmicos da área de humanas no mundo.³²

No âmbito nacional, a Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, certifica o educador e filósofo pernambucano como patrono da Educação brasileira, mas não sem objeção, pois o escancaramento das forças conservadoras e retrógradas sob a face da extrema direita, nos últimos anos no país, fez com que Paulo Freire voltasse a ser fortemente atacado.

Não quero dizer que sua teoria do conhecimento não possa ser questionada ou refutada, muito pelo contrário, o próprio Paulo Freire realizou autocrítica de suas obras ao longo do tempo, admitindo que cometeu “certas ingenuidades” em seus textos iniciais, reformulando suas teorias. Do mesmo modo, buscou em suas obras finais não usar exclusivamente a categoria homem para se referir à humanidade, passando a adotar de forma mais enfática a categoria mulheres em seus escritos (Gadotti, 2004).³³

³¹ A South African Students Organization (SASO) era formada por Steve Biko, Barney Pityana e Rubin Phillip.

³² Ver: INSTITUTO PAULO FREIRE. Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/paulo-freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em: 2 jul. 2024.

³³ “Em seu processo de autocrítica, coerente com o princípio de não dicotomizar teoria e prática. Paulo Freire confessou inúmeras vezes ter sido importunado pelo subjetivismo, motivo pelo qual deixou, faz alguns anos, de utilizar o conceito de conscientização. Esse conceito tem sido aplicado muitas vezes como uma pura tomada de

Ressalta-se que as feministas negras norte-americanas denunciaram a linguagem sexista das obras de Freire. bell Hooks, por exemplo, confrontou o educador sobre questões de gênero durante uma palestra que ele ministrava na Universidade de Santa Cruz. Segundo a autora, apesar desses pontos cegos, a obra freireana não deve ser desconsiderada, já que ela é tão valiosa que lhe deu uma linguagem, tanto que a frase “não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” se tornou seu mantra. bell Hooks adverte que a perspectiva freireana de conscientização não possui um fim em si, por isso, deve ser somada a uma práxis significativa e transformadora. Para ela, enquanto mulher negra nascida na zona rural dos Estados Unidos, a educação é uma prática de liberdade, especialmente na resistência ao racismo e ao supremacismo branco. Assim, ela tem ensinado a transgredir por meio do diálogo entre o pensamento feminista e a pedagogia de Paulo Freire (Hooks, 2013).

Isto posto, a humildade epistemológica é também um dos compromissos com a descolonização do saber, pois reside na constatação de que toda produção de conhecimento é humana, histórica e suscetível de equívocos e idealismos, constituindo-se em um posicionamento ético que se contrapõe à arrogância epistemológica eurocêntrica de imposição de seu saber como verdade universal.

Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor propõe a emancipação das pessoas submetidas a diversas formas de opressão, que vão além da questão de classe e abrangem múltiplas experiências de subjugação, através de uma educação comprometida com o desenvolvimento do pensamento crítico acerca das relações sociais hierárquicas e de dominação. Portanto, embora não com esses termos, a pedagogia do oprimido integra uma perspectiva educacional antirracista, dado que, para Paulo Freire, a(o) educanda(o) tem o direito de conhecer sua própria história, identificando as relações de poder e de opressão, bem como seu papel de agente transformador da mudança (Freire, 1987). A educação deve proporcionar o respeito aos saberes dos estudantes, a valorização da identidade cultural e a recusa de práticas discriminatórias:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e

consciência da realidade, sem a ação necessária para transformá-la. Para ele, a consciência passa, antes de mais nada, pela prática, pela ação transformadora. Mesmo assim, para evitar interpretações subjetivistas, ele abandonou o conceito.” (Gadotti, 2004, p. 94).

não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (Freire, 1996, p. 36).

É importante salientar que o legado da abordagem pedagógica de Paulo Freire para o antirracismo reside no caráter antidiscriminatório de suas obras, a denúncia dos aparatos educacionais de dominação da branquitude e a apreciação dos saberes dos educandos. Contudo, a questão do racismo não ocupou um lugar central em suas reflexões. Por essa razão, é fundamental estabelecer um diálogo crítico entre o pensamento freireano e os pilares da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), visto que são, sobretudo, intelectuais negras e negros que têm protagonizado a construção de uma agenda política e educacional comprometida com a equidade racial, consolidando uma educação antirracista no Brasil.

Assentadas essas considerações, em sua obra mais célebre (1987), contrapõem-se duas concepções antagônicas de educação: a educação bancária, pedagogia burguesa do colonizador, é desumanizadora, antidemocrática, elitista, disciplinadora, autoritária e gera domesticação. Os estudantes são vistos como ignorantes, recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimentos que privilegiam a acomodação, naturalização e docilidade. Essa pedagogia serve à manutenção dos interesses das elites dominantes, sustentada pelo antidiálogo e pela objetificação, pois os educandos são tratados como objetos do processo de ensino-aprendizagem, desprovidos de saber, enquanto o educador é o único que pensa, fala e sabe, a autoridade absoluta do conhecimento.

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora (método da problematização) funda-se justamente na relação dialógica-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos (Gadotti, 2004, p. 69).

Já a educação problematizadora incorpora o diálogo respeitoso entre educando e educador ensejando uma prática pedagógica horizontal que prioriza a promoção da autonomia dos(as) educandos(as), compreendidos como também portadores do saber.

Para Freire (1987), a opressão dominante se estabelece na dialética *desumanização x humanização*, na qual os opressores se posicionam como humanos na condição de *seres mais*, ao passo que roubam a humanidade dos oprimidos, desumanizando-os como *seres menos*. Em objeção, a Pedagogia do Oprimido, através do desenvolvimento da cultura e da consciência

crítica, dialética e histórica, pode restaurar a "humanidade roubada". A pensadora Maria Firmina (2024) conflui brilhante com as ideias de Freire:

Eu me considero uma mulher empoderada. Não me acho abaixo de nível de sociedade nenhum ou igual ou mais e não aceito que me coloquem abaixo desse nível. Não aceito que me coloquem, não aceito que coloquem meus filhos, independente de qualquer situação que a gente já tenha vivido de dificuldade financeira e de muitas outras dificuldades. Mas eu não aceito ser colocada, menos do que isso, porque se nós, enquanto mulheres negras, trabalhadoras, guerreiras, aceitarmos ser menos, sempre seremos menos então. Mas se a partir disso nós quisermos que sejamos mais, independente do que digam, seremos mais. Seremos sempre mais. Então eu costumo vencer cada etapa, cada degrau pensando dessa forma. Pensando exatamente dessa forma. Não aceito que eu seja menos. Eu sou mais e continuo sendo mais.

Ela reivindica sua resistência ontológica, pois não aceita ser subjugada como “ser menos”, reafirmando-se como “ser mais”. Além disso, ao se posicionar como uma mulher empoderada, mesmo diante de situações e discursos afrontosos que tentam diminuí-la, evidencia a luta contínua das mulheres negras por dignidade, autonomia e igualdade frente às tentativas de desumanização impostas. Nessa perspectiva, Dandara (2024) destaca a importância do conhecimento para se tornar sempre mais, pois “o conhecimento ninguém tira de você. É sua maior riqueza, é o seu conhecimento. É quem você é e você sabe o que você é. Eu mesmo sei que eu tô parada, mas eu sei que eu posso ser muito mais do que eu sou.”

Paulo Freire compreende a desumanização como um fato concreto da história, iniciado no Brasil desde sua colonização, predatória, arbitrária, violenta, gulosa e antidialógica, e que continua a ser engendrado pelo capital, que distorce, a partir de múltiplos artifícios, a vocação histórica da humanidade de humanizar-se sempre mais. Os processos de coisificação da existência são uma via de mão dupla, visto que sequestram a humanidade tanto do oprimido quanto do opressor, que também se torna igualmente desumanizado; essa interpretação coaduna com as ideias de Frantz Fanon (2008) e de Aimé Césaire (1978) acerca dos sujeitos produzidos por sociedades coloniais.

Para os teóricos anticoloniais, muitas das relações desiguais, hierárquicas e opressoras resultam do colonialismo, que estabeleceu o domínio ontológico, cosmológico, espiritual, linguístico, territorial, político e cultural ao impor a sua visão etnocêntrica de mundo aos povos colonizados (oprimidos). A partir dessa sofisticada engenharia de controle polidimensional, performada pelo colonizador (opressor), predominou a imposição de uma única ontologia e epistemologia, maquiadas como neutras, abstratas e universais. Não se pode deixar de reiterar que os asiáticos, ameríndios, africanos e seus descendentes têm sido submetidos, desde a época

colonial, a processos violentos de desumanização e inferiorização de suas existências. Negadas, inclusive, suas capacidades cognitivas. Predominando a violência do silêncio como uma das tecnologias de subjugação mais eficazes.

Isto posto, na perspectiva de Paulo Freire, somente a luta agenciada pelos oprimidos por humanização resultará na libertação de todos, até mesmo dos opressores, já que, ao humanizar as mulheres e os homens, humaniza-se a sociedade e o mundo.

O(a) oprimido(a) hospeda o opressor dentro de si, o que ele chama de “aderência” — invasão cultural como forma de dominação. Portanto, a emancipação reside em expulsar a ideologia invasora do corpo e da *psique* das pessoas oprimidas; isto é, na descolonização das mentes, corpos e espíritos.

Paulo Freire explora a dialética entre dominador e dominado para revelar como a educação capitalista oprime. Sua análise visa superar a cultura colonial e as exclusões imperialistas reproduzidas nas escolas (Gadotti, 2004). Segundo Gadotti (2004), a *conscientização* é a “consciência de e ação sobre a realidade”, por isso, a educação tem sempre como ponto de partida um contexto concreto a ser pensado e transformado.

Sendo assim, não cabe ao intelectual, militante ou educador(a), por mais bem-intencionadas(os) que sejam, a síndrome do heroísmo de que detêm o poder de libertar os oprimidos e oprimidas, dado que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens e mulheres se libertam em comunhão” (Freire, 1987).

O pretenso messianismo dos “revolucionários” “letrados” e “cultos” de que tem o papel de salvadores das grandes massas da “ignorância” é uma presunção baseada na ideia de superioridade, recaindo no autoritarismo e imposição de um único saber como postulado, pois é negada a capacidade de auto-organização e a agência das sujeitas e sujeitos em sua própria história, como senhoras e senhores de escolha e de decisão.

Segundo Freire, somente as pessoas oprimidas, quando souberem plenamente de si e das estruturas de poder injustas que as oprimem, por meio da reflexão e da ação, ou seja, da *práxis transformadora*, poderão engajar-se na luta de forma dialógica e solidária, tanto pela autoemancipação quanto pela transformação coletiva.

Nesse prisma, a humanização é entendida como “o caminho pelo qual homens e mulheres podem chegar a tornar-se conscientes de si próprios, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades, considerando não apenas eles mesmos, mas também as necessidades dos demais” (Gadotti, 2004, p. 33). Em razão disso, para Paulo Freire, a humanização não se vincula à falsa caridade e generosidade que se retroalimentam na

opressão, na miséria e na injustiça. Humanização significa, efetivamente, a libertação integral de todas as práticas tirânicas de dominação.

Nessa tessitura, a educação deve seguir princípios éticos e políticos esposados com a vocação ontológica da humanidade de incessantemente humanizar-se, no enfrentamento às desigualdades e às lógicas despóticas e desumanizantes, deliberadas pelo neoliberalismo e neoimperialismo, que marginalizam e esfarrapam pessoas, reduzindo-as à mera força de trabalho, a serem exploradas e descartabilizadas pelo capital.

A compreensão da Educação como dignificação das classes desfavorecidas, enquanto direito ontológico, é o cerne do pensamento paulofreireano. Dessa maneira, a educação está sempre articulada aos direitos humanos: “dignificar as gentes, as pessoas, é, assim, a substantividade dos direitos humanos. São os direitos humanos garantidos e postos em prática que possibilitam que Seres Menos se façam, por direito ontológico, Seres Mais” (Freire, 2019, p. 13).

Cabe notar que Paulo Freire não interpreta os direitos humanos de forma romantizada, visto que, assim como Césaire (1978), tem ciência de que, a despeito de sua pretensa universalidade, os tratados internacionais não têm protegido a dignidade da pessoa humana e assegurado os direitos fundamentais de forma democrática. Em contrapartida, a educação tem a função de fazer valer os direitos e desmistificar as inverdades propaladas com a intenção de manter a estabilidade dos grupos privilegiados, escorada nos discursos meritocráticos de igualdade de oportunidades.

Sob essa ótica, não há como a(o) professora(o) ficar de espectadora(o) em cima do muro, silenciada(o) e resignada(o) diante das injustiças desumanizantes, devemos adotar uma postura vigilante, ir ao embate e assumir a corporeidade e engajamento político no processo educativo, “desmascarando projetos de dominação cultural que travestidos de naturalidade e neutralidade, impedem a plena vivência dos direitos fundamentais e produzem uma leitura única do mundo” (Franco, 2022, p. 19).

Em vista disso, posicionar-se significa rejeitar a arrogância da branquitude, antagonizar a todas as formas de epistemicídios, repudiar quaisquer manifestações discriminatórias de raça, de gênero e de classe, opor-se a um sistema econômico opressivo, impugnar uma pedagogia autoritária, arcaica, racista e positivista que reproduz sua racionalidade e nutre um único paradigma decadente de sujeito-saber-universal.

Repito, Paulo Freire se tornou um ícone epistemológico para pensar a Educação como um ato político, não só no Brasil, mas no mundo. A radicalidade pedagógica é um chamado de resistência e insurgência das pessoas injustiçadas frente aos projetos de subjugação perpetrados

pelas classes privilegiadas, que ininterruptamente engendram hierarquias, exclusões e assimetrias seculares. Deste modo, a pedagogia crítica deve estar a serviço da libertação dos desvalidos e despossuídos, e não a favor de sua subalternização.

Essa prática pedagógica crítica é urgente e necessária uma vez que as relações desiguais produzem subordinações, opressões, silenciamentos, injustiças, relações autoritárias. Trabalhar pedagogicamente, numa sociedade de relações desiguais, implicará sempre estar ao lado dos mais fracos, dos menos atendidos, a favor de práticas institucionais que operam contra as condições opressivas (Franco, 2021, p 727).

Com base no que foi discutido, não me concebo como professora de escolas públicas da periferia e ignorar o fato que esses estudantes continuam a ser “os condenados da terra”, com seus corpos precarizados e suas vidas desumanizadas. Por isso, compreendo, à lucidez de Paulo Freire, que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e da educanda, bem como que a Educação tem um compromisso ético inadiável com a justiça cognitiva e com a restituição histórica e simbólica dos povos oprimidos frente à sistemática negação de sua humanidade e aos apagamentos de seus saberes. Portanto, reafirmo

O mundo não pode se dividir entre “os que sabem” e “os que não sabem”. A pedagogia do oprimido busca libertar o ser humano, restituindo-lhe a humanidade roubada e tem como horizonte a transformação social. Por isso, a educação não é neutra: ou favorece o opressor conservando a realidade injusta intocável ou favorece o oprimido, despertando-lhe o poder de transformação (Carneiro, 2006, p. 09).

A humanização implica o rebelar de vozes silenciadas pelo histórico emudecimento das pessoas marginalizadas pela cultura colonial, incorre, principalmente, no entendimento que saber de si é uma vocação ontológica, conhecer não é um ato passivo, mas um projeto ativo de si “porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e que refazem, porque mulheres e homens se assumiram como capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que não sabem” (Freire, 2000, p. 40).

Assim, torna-se necessário repensar as configurações de linguagem, poder e conhecimento para superar a hegemonia da normatividade epistêmica colonial e eurocêntrica. O que envolve a reconfiguração da noção de conhecimento a partir da problematização das seguintes questões: “Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?” (Kilomba, 2019, p. 14).

Diante do exposto, a despeito da imposição de toda sorte de violências (físicas, simbólicas, religiosas, políticas, sociais, ontológicas, culturais, cognitivas, linguísticas, éticas, étnicas, raciais, de gênero) e precariedades como tecnologias de subalternização da existência, a educação tem a missão de promover a compreensão de que as relações opressivas e as estruturas de dominação não são fatalidades, fruto do acaso, mas sim circunstâncias históricas e socioeconômicas, resultados de um projeto supremacista orquestrado por séculos. Significa, professa Freire, entender o tempo, a história e as ontologias como possibilidades, e não como inexorável determinação. Por isso, a educação é para além da denúncia; é anúncio.

Desse modo, a radicalidade político-pedagógica impunha-se aos educadores de EJA, tanto para o entendimento quanto para o enfrentamento do problema da dialética humanização-desumanização vivenciada pelos corpos-precarizados que chegam à escola: “Paulo Freire (1987) lembra-nos que a rebelião dos oprimidos por saberem-se no mundo, por humanização, implica reconhecer a desumanização como realidade histórica (Arroyo, 2017, p. 10). Nesse sentido, Paulo Freire empreendeu uma pedagogia da humanização, pedagogia da existência.

A contrapelo das pedagogias dominantes, voltadas à manutenção dos interesses dos grupos hegemônicos, a educação pode assumir um papel libertador ao encetar a emancipação dos sujeitos oprimidos em face dos processos coloniais de alienação. A luta por desalienação requer a afirmação de homens e mulheres como *seres mais*, vocação negada nas práticas de exploração, sujeição e violência. Todavia, ela é reafirmada no desejo persistente de liberdade, justiça, e na luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade usurpada (Arroyo, 2017; Freire, 1987). Em vista disso, torna-se pertinente problematizar algumas questões:

[...] Como adolescentes, jovens e adultos submetidos a esses processos de humanização-desumanização, têm o direito de saber-se. Têm direito a que ao menos os saberes dos currículos os ajudem a recuperar sua humanidade roubada. Com que qualificação, com que artes pedagógicas seus educadores são capazes de recuperar a humanidade roubada dos educandos? (Arroyo, 2017, p. 67).

Acredito que não se possa hospedar corpos nem inculcar mentes conscientes de sua história e de sua memória. O *ser-colonial*, hospedeiro que se pretende dominador e subalternizador, não consegue ocupar *corpos-conscientes*; por essa razão, “não se subjuga quem sabe de si”³⁴. A educação como humanização deflagra o reencontro consigo mesmo(a), um “despertar de potencialidades”, enquanto direito soberano de saber de si como sujeito e agente,

³⁴ Parafraseando a afirmação “Não se coloniza quem sabe de si”; ver Jesus, 2022.

como um ser que sabe e que pensa, reconhecendo-se como presença singular, original, criativa, ativa e de valia no mundo, capaz de transformá-lo.

2.3 Genocídio Negro, Epistemicídios e Necroeducação

Nunca me sonharam

Nunca me sonharam como nascer: eu nasci.
 Não me sonharam crescer: eu cresci,
 Não esperavam, mas eu surgi
 Não deixes que por muitos não te sonhar
 Os teus sonhos, possa apagar.
 Do escuro, o claro pode existir.
 Do obscuro a vida surgir,
 Do longe, o perto chegar,
 Do pouco, o tudo encontrar
 O sonho é a realização em mente
 E muitos dos sonhos se prendem
 Faz de cada lembrança, uma nascente
 Faz de cada sonho, uma pequena semente
 Semente da vida,
 Semente do amor,
 Semente da dor,
 Semente do que ficou.
 Semente dos momentos,
 Mesmo que pareçam estranhos
 Mas que fazem de cada sonho
 Se tornarem encanto.
 Se não te sonharem, sonhe-se então
 Só não permita que sua vida seja em vão
 Não se permita ficar no chão
 Tão pouco esqueça, a sua função
 Se sonhe, se faça, se realize
 Mostre que o sonho vai muito além que
 Apenas cenas tristes
 Não te sonharam, não me sonharam
 Mas veja, somos agora os sonhos que
 existem.
 (Maria Firmina, 2017)

O poema que inicia a discussão foi escrito pela pensadora Maria Firmina em 2017, durante a Oficina de Escrita Coletiva, e faz parte dos Cadernos da EJA daquele ano.³⁵ “Não te sonharam, não me sonharam!” A sua afirmação expressa a negação de sua ontologia e os

³⁵ O poema foi inspirado no documentário “Nunca me sonharam” (2017), direção de Cacau Rhoden, que aborda o ensino médio das escolas públicas brasileiras, exibido aos estudantes da EJA.

epistemicídios aos quais ela e os demais sujeitos da Educação de Jovens e Adultos vêm sendo submetidos. Mas quem são essas sujeitas e sujeitos não sonhados, mas que existem?

A educação é um projeto civilizatório, mas que projeto é esse que aniquila as ontologias? Nega as subjetividades? Para mim, uma educação que não sonha seus sujeitos, não sonha a equidade, não sonha o antirracismo, não sonha a justiça, não sonha vidas melhores, não sonha um mundo outro, não é Educação. É apenas a repetição de um projeto de educação, de sociedade e de civilização que já se comprovou fadado ao fracasso.

Cinicamente, o “fracasso”, sobretudo escolar³⁶, tem sido atribuído aos sujeitos, que carregam em suas mochilas a culpa pelas próprias exclusões que pesam sobre seus ombros; suas mochilas esgarçadas estão abarrotadas de injustiças, violências, precariedades e opressões. Ao mesmo tempo em que portam memórias, conhecimentos, utopias, esperanças e resistências.

Pavorosa a frase: “a educação foi democratizada, só não estuda quem não quer”, pois repete e atualiza discursos meritocráticos que negam que as condições sociais, raciais e educacionais são excludentes. A meritocracia é uma fábula de que todas as pessoas estão em pé de igualdade de oportunidades, sendo elas mesmas responsáveis pelo lugar social e econômico que se encontram, porque seriam preguiçosas, indolentes e não se esforçaram o suficiente. Ao passo que naturaliza hierarquias e oculta o racismo, camuflando, dessa forma, que as mochilas da branquitude³⁷ estão sempre entulhadas de privilégios.

A branquitude é aqui “entendida como um conjunto de estratégias que os povos brancos encontraram para se manter nos espaços de poder, prestígio e dinheiro nas sociedades que foram colonizadas pelos europeus nas experiências chamadas modernas, como é o caso do Brasil” (Bulhões, 2018, p. 26).

Para Cida Bento (2002), o fenômeno da branquitude é uma forma da elite brasileira legitimar sua hegemonia econômica, política e social, uma vez que o homem branco, ao se afirmar como modelo universal de humanidade, reiterando-se como referência padrão e alvo da inveja dos outros grupos raciais não-brancos (desejosos de embranquecer), consolida sua própria autoestima e destrói as demais. Assim, justifica assimetrias com vistas à perpetuação de seus interesses supremacistas, sem deixar brechas para contestação. Desse modo, a discriminação racial não é apenas motivada pelo preconceito, pois “teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro” (Bento, 2002, p. 8).

³⁶ Fracasso escolar refere-se ao fenômeno dos altos índices de reprovação e evasão nas escolas.

³⁷ “O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural” (Pinheiro, 2023, p. 27).

Por que alguns sujeitos são sonhados e outros não? Por que alguns têm o direito de viver e outros não? Por que alguns têm o direito a uma vida digna e outros não? Por que alguns são deixados de lado para morrer? Por que aqueles que só têm a morte como certeza ainda são culpabilizados pela miserabilidade de seu viver?

Podemos afirmar que existe uma relação intrínseca entre o fenômeno da branquitude e o modelo eurocêntrico de educação, levando em conta que a escola é uma instituição social que tem reproduzido conteúdos eurocentrados e estereótipos racistas, legitimando uma estrutura hierárquica racializada e as segregações subjacentes, porquanto reforça “a ideia de padronização da humanidade a partir de um “modelo branco” de ser, viver e pensar” (Nascimento, 2020, p. 75).

Esse modelo branco seria a norma existencial, o padrão institucionalizado pelos ideais de branqueamento do povo brasileiro, via miscigenação e/ou políticas de imigração europeia, fetichizando-se os signos e símbolos da brancura³⁸ como aquilo que deve ser desejado, o sonhado; por outro lado, numa escala gradativa de cor, quanto mais distante desse padrão, menos sonhado é.

Não é preciso ser um especialista em relações raciais para observar que, no Brasil, estereótipos negativos estão mais associados à cor da pele escura, o que se reflete nas constantes ocorrências de discriminação racial em escolas, lojas, shoppings, supermercados, aeroportos, hotéis e restaurantes; bem como no fato de a suspeição e a letalidade policial serem estrondosamente maiores contra jovens negros da periferia: “extermínios, homicídios, assassinatos físicos ou morais, pobreza e miséria crônicas, ausência de políticas de inclusão social, tratamento negativamente diferenciado no acesso à saúde, inscrevem a negritude no signo da morte no Brasil” (Carneiro, 2005, p. 94).³⁹

Sueli Carneiro (2005) evidencia como a população negra foi excluída dos processos de integração ao trabalho livre e da consolidação da cidadania no pós-emancipação. As pessoas negras não foram tratadas como sujeitos de direitos, mas como alvos de vigilância e repressão estatal, sendo perseguidas por mecanismos de criminalização (como as leis de vadiagem, e a condenação de práticas culturais, como a capoeira) que construíram a imagem do corpo negro

³⁸ A brancura refere-se a um conjunto de características fenotípicas, como a cor da pele, traços finos e cabelos lisos, geralmente associadas a pessoas de origem europeia ou eurodescendente (Nascimento, 2020).

³⁹ Quase 90% dos mortos por policiais em 2023 eram negros: conforme os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2023 a polícia foi responsável pela morte de 6.393 pessoas em todo o país. Destas, 71,7% eram crianças, adolescentes ou jovens com até 29 anos, sendo 82% negras VER: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-11/quase-90-dos-mortos-por-policiais-em-2023-eram-negros-diz-estudo> . <https://www.brasildefato.com.br/2024/08/22/no-brasil-71-7-dos-mortos-por-policiais-em-2023-eram-criancas-adolescentes-ou-jovens/>

como perigoso e incorrigível. Nesse contexto, o racismo institucional manifesta-se, sobretudo, na omissão do Estado diante da mortalidade juvenil negra, associada à violência policial e à marginalização social, consagrando a negritude no Brasil sob o signo da morte e da exclusão.

Infelizmente, a violência policial e racial contra pessoas negras não é novidade, patente desde os anos 1970 e 1980, tanto no Brasil quanto nos EUA. Inúmeros casos demonstram que esses crimes são frequentemente justificados com base na cor da vítima ou do território (Silva, 2019), bem como pelo discurso de criminalização associado às políticas antidrogas. Por que as “vidas negras não importam”, se jovens negros são assassinados pelo aparelho do Estado sem que isso provoque um colapso ético ou jurídico? Denise Ferreira pergunta e responde que essa situação revela uma ética fundada na lógica da exclusão e da obliteração, sustentada pela subjugação racial e pelo aparato institucional que legitima a violência contra corpos negros (Silva, 2019).

Hoje, temos presenciado a petrificação e a espetacularização da morte prematura e ininterrupta de crianças e jovens negros da periferia, assistindo, nos noticiários, às reivindicações de suas mães por justiça e até mesmo por seus corpos torturados, mutilados e não devolvidos. O eco dos gritos e lágrimas lancinantes não sai de nossas cabeças e nos adoecem coletivamente, causando uma avassaladora sensação de desolação profunda. Toda vez que uma mãe enterra seu filho, a sociedade e o mundo são também sepultados numa cova abissal. Naturalizar o extermínio da juventude negra significa a perda coletiva da própria humanidade, visto que, não se trata de corpos-vazios, pois os mortos serão para sempre os filhos amados de alguém.

O extermínio da juventude negra não é apenas um problema de pesquisa, é uma vivência! Não seria diferente para mim, enquanto professora de escolas públicas periféricas. Perdi estudantes, tanto do ensino fundamental quanto do médio, vitimadas por de armas de fogo; afora os dolorosos relatos de pessoas que perderam irmãos, primos, pais e mães que enterraram seus filhos. Inclusive, um dos protagonistas dos Cadernos da EJA de 2019, um jovem rapaz negro e sonhador de apenas 20 anos na época da escrita de sua autobiografia, teve sua vida ceifada de forma violenta em 2023.

Abdias Nascimento (2016) denuncia que existem várias formas de genocídio do povo negro: o extermínio físico, o apagamento das memórias, da história e do protagonismo africano e afrodiáspórico; as políticas de imigração e de branqueamento via miscigenação e aculturação; o ciclo ininterrupto de perseguições, desqualificações e exclusões educacionais, sociais e econômicas; a negação de condições existenciais e de vida digna; e a imposição de toda sorte

de precariedades e violências às quais os corpos negros são submetidos, de forma cíclica e sistemática, na sociedade brasileira:

Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residências nas áreas habitáveis, por sua vez a falta de dinheiro resulta da discriminação no emprego. Se a falta de emprego é por falta e carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta desta aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. Nesta teia, o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia inclusive. Alegações de que esta estratificação é “não racial” ou “puramente social e econômica” são chavões que se repetem e racionalizações basicamente racistas, pois o fator racial determina posição social e econômica na sociedade brasileira [...] (Nascimento, 2016, p. 101).

O genocídio negro consiste na utilização “de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimentos), calculadas para a exterminação de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo” (Nascimento, 1978, p.17 *apud* Paz, 2019, p. 158). Paz (2019), em diálogo com as ideias de Abdias do Nascimento, define *necropolíticas das memórias negras* como o “extermínio das memórias para a consequente morte ontológica do ser negro” (p. 157).

Nesse sentido, a lógica colonial de inferiorização, racialização e desumanização dos negros, construídos como *não-ser*, justificaria o fato de seus corpos ocuparem lugares subalternos ou até mesmo sua morte (Carneiro, 2005; Paz, 2019). Sueli Carneiro (2005, p. 56) aplica a categoria *epistemicídio* ao campo educacional brasileiro, enquanto forma de anulação ou aniquilamento dos conhecimentos dos sujeitos racialmente inferiorizados, compreendendo que o dispositivo de racialidade opera como produtor de “um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder, conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação”, com repercussões sobre a educação.

O dispositivo da racialidade continuará a operar “as relações raciais nas sociedades pós-coloniais e as relações de soberania entre as nações racialmente inferiorizadas” (Carneiro, 2005, p.75), pois, construído no bojo da modernidade, ele atua como ferramenta política e simbólica da sujeição racial, que retroalimenta desigualdades, expropriações, explorações e hierarquias sociais; apartando sujeitos autodeterminados e privilegiados (brancos/europeus) dos 'outros' vulneráveis da morte (determinados pela exterioridade), excluídos das garantias jurídicas e sociais (Silva, 2006).

No caso do Brasil, deve-se levar em consideração que a abolição não assegurou a inclusão social e a cidadania plena aos libertos, e que, desde a República, a coletividade negra foi descartada à margem do novo projeto de nação. Lançada à própria sorte, deixada para morrer, enquanto os signatários da branquitude preservam seus projetos patrimonialistas de detentores exclusivos do bem-estar social, econômico e existencial.

Para Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio constitui-se como instrumento operacional usado para consolidar as hierarquias raciais, pois, ao mesmo tempo em que corrobora a supremacia intelectual da racialidade branca, implementa estratégias de inferiorização intelectual e cognitiva dos negros, além de promover a exclusão das crianças negras dos bancos escolares. Pessanha (2019, p. 186-187) complementa que “mais do que destruir materialmente a produção do conhecimento de povos estranhos à Europa, o sistema colonialista sempre criou estratégias para impedir a ascensão intelectual dos povos colonizados e também dos escravizados.” Dessa maneira, o epistemicídio sempre esteve a disposição das tentativas de subalternização desses corpos, mentes e espíritos, podendo ser agenciado de múltiplas formas:

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. [...] (Carneiro, 2005, p. 97).

O epistemicídio é assim compreendido como um instrumento de dominação étnico-racial que se estabelece na negação dos saberes produzidos por determinados grupos racializados, e na rejeição destes como sujeitos cognoscentes. A prática epistemicida nasce do empreendimento colonial de expansão europeia ainda no século XVI, respaldando o extermínio indígena e negro, e ganha contornos mais vívidos com o racismo do século XIX (Carneiro, 2005).

Grosfoguel (2016) lança mão da categoria *racismo/sexismo epistêmico*, definida como a inferioridade de todos os conhecimentos classificados como não ocidentais, não masculinos ou não heterossexuais, para problematizar as faces antagônicas do *privilegio epistêmico* e da

inferioridade epistêmica, conformadas no mundo moderno-colonial. Para ele, o genocídio físico e o epistemicídio cultural estão interligados.

Assim, os processos epistemicidas legitimaram o extermínio de corpos não-brancos e os projetos de eliminação das formas de conhecimento e das práticas sociais “estranhas” aos europeus, dado que “a epistemologia hegemônica controla a produção e a legitimação do conhecimento, assim como a necropolítica controla e administra a política da morte dos corpos” (Pessanha, 2019, p. 169). Sem embargo, “o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista” (Santos, 1995, p. 328 *apud* Carneiro, 2005, p. 96).

A imposição de uma cultura dominante e a veiculação de uma representação hegemônica, sobretudo pelas instâncias formais de elaboração epistêmica e pelos meios de comunicação de massa, perpetuam estereótipos racistas, pois contribuem para a naturalização de uma suposta superioridade branca e de seus privilégios em virtude de sua imagem estar vinculada a riqueza, beleza, sucesso e poder. Então, a branquitude se torna um padrão, um modelo de vida a ser invejado e seguido: sua cultura, aparência, racionalidade, valores, corpo, cabelo, cheiro, seu andar, seu comer, sua dieta, sua rotina de exercícios físicos, procedimentos estéticos, seu falar, seu vestir são reiteradamente positivados em todos os complexos sociais:

[...] nos brinquedos, nas animações infantis, nas literaturas (tanto pela autoria dos livros quanto pelo conteúdo). Elas se veem em massa ocupando cargos na política institucional, nos programas de tv, na cena musical brasileira, nas lideranças empresariais, nos magistrados, na ciência e nas tecnologias, nos espaços acadêmicos [...] (Pinheiro, 2023, p. 31).

Em contrapartida, através dessa construção binária da diferença, os corpos não-brancos, sobretudo negros, são emparedados no lugar da outridade inferior, justificando preconceitos, discriminações e a exclusão histórica desses grupos das estruturas dominantes de poder. As pessoas negras são associadas a signos que acorrentam suas ontologias à subalternidade, como pobreza, delinquência, fracasso, analfabetismo, ignorância, e assim por diante. Dessa forma, a exotização, a estereotipia e a essencialização enclausuram pluralidades existenciais a confinamentos ontológicos: os negros foram exilados “na morada de uma alteridade situada nos confins do não-ser” (Carneiro, 2005, p. 21).

A filósofa Sueli Carneiro ainda discorre sobre as práticas epistemicidas na produção do conhecimento acadêmico, dado que ao longo do século XX, negras e negros eram tratados como

objetos de estudo e não como sujeitos. Nas universidades públicas, há poucos docentes negros,⁴⁰ até mesmo o campo das relações raciais é predominantemente constituído por acadêmicos brancos, que atualizavam o discurso do mito da democracia racial e ignoravam as tensões étnico-raciais da sociedade brasileira (Carneiro, 2005; Figueiredo; Grosfoguel, 2007). Em vista disso, “a produção intelectual realizada por acadêmicos negros no Brasil é obliterada pela denominada “política do esquecimento”, considerando-se que as obras de autoria negra raramente estão presentes nas bibliografias dos cursos ministrados na Academia” (Santana; Jesus, 2023, p. 172).

Outra bela sacada da autora é o fato de que pesquisadores afrodescendentes, quando não reduzidos à condição de fonte, só poderiam se interessar pelo tema negro, visto que outras problemáticas não seriam de sua alçada. Prevalencia-se uma oposição entre o discurso acadêmico e o tido como militante, em função disso, “o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro” (Carneiro, 2005, p. 60). Logo, a produção acadêmica dos intelectuais ativistas negros seria imparcial e tendenciosa, ferindo o pressuposto intrínseco da razão científica cartesiana, que é a “neutralidade”.

Convém lembrar que, nos séculos XIX e XX, as tentativas de explicações científicas sobre a diferença humana transformaram distinções sociais e físicas em disparidades mentais, éticas e morais. O pensamento europeu era posto como a referência suprema de racionalidade e progresso, a mente branca/europeia se estabelecia como a medida universal, visão que subordinava povos que não se encaixavam na “trajetória do espírito elevado europeu”, ao mesmo tempo em que firmava a branquidade como padrão ético e cognitivo (Silva, 2019).

Com efeito, a desmistificação do sujeito cognoscente imparcial, universal e descorporificado é um dos primeiros degraus da descolonização epistêmica, levando em conta que a produção de conhecimento, escolarização e ciência estão subordinadas à estrutura de poder e à autoridade racial (Kilomba, 2019). Destarte, outras vertentes epistemológicas, especialmente as formuladas por feministas negras, têm questionado os supostos paradigmas de universalidade e de neutralidade epistêmica, propondo que seja admitida a corporeidade na produção de conhecimento (Santana; Jesus, 2023).

Não é por acaso que o corpo que foi mais exotizado, escrutinado, enclausurado, sexualizado e racializado é que vai desafiar os arcabouços teóricos, os discursos e as lógicas

⁴⁰Segundo o Censo da Educação Superior (Inep, 2023), apenas um em cada cinco professores universitários em exercício no Brasil se declara preto ou pardo (21%). Ver: <https://www.crub.org.br/apenas-21-dos-docentes-do-ensino-superior-sao-negros/>. Acesso em 05/04/2025.

centenárias da razão teológica, filosófica e científica eurocêntrica, são as mulheres negras que vão finalmente despir e expor o corpo arrogante, intocável e falacioso da branquitude. A retirada do véu pálido e indecente revela projetos nocivos e intencionais de destruição do “outro” para a validação de si, obrigando os “reis do universo” a descer de seu pedestal para fazer uma autocrítica sobre seu lugar de privilégio, até pouco tempo nunca tensionado.

Também não é nenhuma blasfêmia afirmar que prevaleceu uma matriz epistêmica eurocentrada nos currículos acadêmico e escolar, encarregado pela perpetuação de textos, signos, estéticas e racionalidades da branquitude, ditas canônicas. Como sequela, pensadores(as) e escritores(as) negros(as) foram invisibilizados(as), quando não embranquecidos(as) por este mesmo cânone. O livro didático e outras parafernalias pedagógicas veiculam textos escritos pelas mãos brancas do colonizador e reeditados por seus herdeiros, com o propósito de preservar seus interesses supremacistas.

Reitera-se que a disputa pela hegemonia na produção e circulação da memória configura-se como um espaço estratégico historicamente mantido por europeus e seus descendentes, que o compreendem como um campo estrutural essencial para a legitimação e a continuidade de seus projetos de subordinação e privilégio (Jesus, 2022).

Consequentemente, por longa data, os falares, viveres, saberes, quererres, histórias e memórias dos povos negros têm sido desqualificados, quando não apagados sob a tinta da branquitude.

[...] As mortes e esquecimento impostos às memórias negras e heranças produziram historicamente a subalternização e descrença sobre os conhecimentos e práticas das populações africanas e seus descendentes, procurando mantê-las sob a clausura da marginalização, da demonização e mesmo da sua criminalização. As estratégias do colonialismo em tentar controlar os mecanismos de produção e gestão das memórias dos povos negros na diáspora, entre lembranças e esquecimentos, é uma das facetas necropolíticas que gesta o não-ser e justifica a morte do ser negro, que é também a possibilidade da morte do corpo biológico, mas, sobretudo, a morte da memória, do passado, da sua história e ancestralidade, e assim a morte dos seus conhecimentos ancestrais (Paz, 2019, p. 152).

Para Sodré (2012), o monoculturalismo pan-europeu significa uma civilização pensada no singular, centrado no ocidentalismo colonialista, se estabelece na ideia de unicidade, que exclui a diversidade e recalca as práticas sociais e os saberes ancorados em conhecimentos populares, que são deslegitimados como ilógicos, irracionais, não-conceituais e ingênuos, isto é, são *saberes assujeitados* (Foucault, 1999), rotulados de “senso comum”, “saber local”, “saber popular”, “tradicional”. Por consequência, são sempre saberes rebaixados, apagados ou silenciados, mas que resistem. A interdição do pluralismo de pensamentos e das linguagens, o

"monismo", causa danos à educação, podendo ser responsável, até mesmo, pela evasão escolar (Sodré, 2012).

Sob esse prisma, ao discutir o “currículo como morte”, Borges (2021) critica a medicalização da educação, argumentando que termos clínicos como diagnóstico, sintomas e distúrbios reduzem estudantes à condição de pacientes. Esse currículo, fechado e prescritivo, ao veicular discursos hegemônicos e silenciar vozes dissonantes, elimina a emancipação e decreta a morte da criatividade e das utopias. Todavia, o currículo como continuidade pode abrir espaços para outras narrativas, visto que valoriza a pluralidade e a diversidade, convertendo-se como um currículo vivo, liberto de preconceitos e discriminações, que ressoa vozes ancestrais e celebra as diferenças, viabilizando uma educação mais justa e inclusiva.

A sala de aula é um espaço de tensão entre os saberes dominantes incrementados pelos currículos, que permanecem quase que inalterados ao longo do tempo em nome de uma suposta erudição iluminadora, e os conhecimentos rechaçados, mas que resistem no léxico, sotaques, concordância e regência, ideias, ideais, corpo, cabelos e saberes das crianças, jovens, adultos e idosos que gritam para terem reconhecidas suas existências, ao menos na escola. Por isso, o currículo sempre foi e sempre será uma arena de disputas.

[...] Outras crianças, outros adolescentes, jovens e adultos das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas, quilombolas que vão chegando às escolas públicas e à EJA não lutam apenas pelos conhecimentos escolares a que têm direito, disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra *história* social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber para entenderem-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento (Arroyo, 2017, p.14).

A escola não deve, de maneira alguma, interditar a pluralidade e a interculturalidade, mas sim, promover um multicolorido mundo outro, e não aquele que foi imposto violentamente, destituído de cor, monocromático e desbotado. Silva (2019) propõe uma virada epistemológica e ontológica radical a partir da ideia de 'Mundo Implicado', no qual se valoriza a interconexão coletiva de cada existência, opondo-se ao 'Mundo Ordenado' da modernidade, que impõe a alteridade, hierarquiza, separa e delibera a morte e a violência racial.

Gostaria de mencionar que pesquisadores contemporâneos têm formulado o conceito de necroeducação, como é o caso da tese de doutorado “Necroeducação: racismo, juventude e enfrentamento na escola pública em Salvador”, de Janete Fernandes Suzart da Silva Santos, 2021. A autora aplica a teoria da necropolítica (Mbembe, 2018) à educação para compreender

a morte dos planos e sonhos dos jovens negros, empreendida pela imposição do modelo educacional eurocêntrico.

propomos o conceito de Necroeducação, podendo ser definida como a prática educacional que, fundada na cultura, nos valores, nos saberes e conhecimentos (linguísticos, éticos, estéticos e morais) do grupo branco dominante e na desqualificação do sujeito histórico não pertencente ao colonizador, está embasada no padrão epistemológico eurocentrado, nega outras formas de pensar, de viver e de produzir conhecimentos que não os do europeu, além de elaborar a negação da memória histórica dos povos colonizados e a inferiorização da sua cultura e dos seus saberes. A Necroeducação mata não somente os corpos pretos dos discentes, mas também os docentes, em sua maioria preta, com a desvalorização de sua prática, com baixos salários e sem condições dignas de trabalho (Santos, 2021, p. 67).

Vale explicitar que os conceitos de necropoder e necropolítica, cunhados por Mbembe (2018), retomam a ideia de biopoder de Foucault para analisar como os governos desenvolvem e mobilizam tecnologias de morticínio, extermínio material de corpos, decidindo quem viverá e quem será alvejado, além de submeter vastas populações a condições degradantes de sobrevivência. No Brasil, os corpos negros são os alvos mais abatidos, deixados para morrer de todas as formas possíveis e inimagináveis. Na entrevista de 2024, Dandara nos conta que passou fome na infância e que só tinha a merenda escolar como fonte de alimentação:

[...] já passei muita fome, que é tanto que eu ia pra escola, que eu nem falei essa parte, que eu pulei algumas partes, que eu ia pra escola com fome, e pensando em ir pra escola pra almoçar e merendar, tomar café, olha, tomar café, almoçar e merendar tudo ao mesmo tempo, porque aí meu pai falava, pô, não tem comida não, vai pra escola, porque sabia que lá ia ter a merenda, e era certo, né? Até mesmo um suco com bolacha, que pra gente era um ouro, e aí eles falavam, coma bastante, pra quando chegar aqui em casa não tem comida não, ia ver se ainda ia ter a noite, pra poder tomar café à noite, aí às vezes ele já saía ali, ia pescar, ia, pegava peixe, voltava, vendia esse peixe pra comprar farinha, aí o peixe que sobrava dava pra gente comer [...] hoje em dia sabe, eu falo isso com, não tenho vergonha, eu falo isso com a naturalidade, porque eu sei que nem todo mundo tem, hoje em dia que a gente vive, é tipo uns tem mais, outros têm poucos, a distribuição eu falo assim, da grana, das coisas, não são tipo, compartilhado, geral, é tudo um altos e baixos, um tem mais, outro tem menos, né? [...]

O relato de sua experiência com a fome é notavelmente tocante. Enquanto professora de escolas públicas sei que essa situação chega a ser trivial, porém, ela não pode ser normalizada friamente como estatística, pois se trata de vidas expostas às experiências de desumanização e precarização de suas existências, uma das formas mais comuns e brutais de genocídio negro.

Dandara compreende que sua vivência não se configura como um caso isolado, mas manifesta-se como consequência das desigualdades, da falta de recursos e de oportunidades. Ao não ter vergonha de compartilhá-la, ela representa muitas pessoas que experimentam situações semelhantes e que se sentem constrangidas em contar, uma vez que se percebem rebaixadas, unicamente responsáveis pelas relações opressivas as quais são submetidas.

Acredito sem sombra de dúvida que a falta de perspectiva e de esperança no futuro tem assombrado a sala de aula, ou seja, a educação tem perdido seu sentido ontológico. A necroeducação tem contribuído, dessa maneira, para a solidificação da ordem hegemônica vigente, cravando a estratificação social e racial, uma vez que não garante a dignidade humana e oportunidades concretas de melhores condições de vida nem de trabalho para os afrodescendentes. Determinando, assim, que as pessoas oriundas das camadas populares continuem a ocupar lugares subalternos, inscritas em confinamentos sociais predeterminados e segregados. Como efeito, “as crianças, jovens e adultos (as) da periferia permanecem com seus direitos educacionais, constitucionais e humanos ceifados pela falta de oportunidades de reescrita de suas vidas, para que possam escapar da lógica opressora que “assina” o seu lugar mundo” (Santana, 2021. p. 29).

Dessa forma, entendo que a necroeducação agrega o genocídio dos corpos negros, especialmente da juventude negra, mas também o epistemicídio de seus saberes, racionalidades e de suas autoestimas como sujeitos cognoscentes, válida a representação negativa e agencia o apagamento de suas memórias e protagonismos. Acredito que toda professora e todo professor se despedaçam com as condições existenciais e educacionais necrófilas de nossos estudantes, bem como das demais violências presentes no ambiente escolar e em seu entorno. Crianças, jovens, adultos e idosos da escola pública são majoritariamente negros, lesados pelo racismo; por essa razão, suas biografias estão incrustadas de episódios cotidianos de violência racial (Kilomba, 2019).

Paulo Freire (1969), em suas primeiras contribuições teóricas, já refletia sobre a ostensiva marca *necrófila*, relacionada à morte e à doença, da educação bancária, colonial, capitalista e neoliberal, que impunha a desumanização, inorganicidade, autodesvalia, pessimismo, violência e a morte sacrificial da esperança e da utopia. A educação pragmática, orientada para a repetição, o adestramento e o treinamento técnico têm como sua maior pretensão coisificar as mulheres e os homens. Contudo, o educador exalta a educação *biófila*, porque forma para a vida, favorecendo a organicidade, autoestima, autoconfiança, criatividade humana, otimismo crítico, reflexão acerca dos condicionamentos histórico-sociológicos e, sobretudo, não vê os educandos como objetos-coisas, mas sujeitos(as)-pessoas.

Em *Pedagogia da Indignação* (2000), ele reitera que o assassinato dos sonhos possíveis significa a imobilização do futuro e da mudança, pois acatar o discurso opaco e cínico de que a miséria, a fome, a precariedade, o racismo e o sexismo, dentre outras atrocidades, são fatalidades, acreditando-se na impossibilidade de conquistar a autonomia do ser e de construção de um mundo com mais justiça social e cognitiva, nada mais é do que um projeto de extermínio ontológico para a manutenção do *status quo*. A naturalização das injustiças é mais uma das faces capciosas da morte, o *rigor mortis* de um futuro cinzento de descrença, imóvel, cadavérico e endurecido, sem anúncio ou profecia de tempos melhores.

Dessa maneira, Paulo Freire tem como lição no combate à necroeducação uma pedagogia ancorada no princípio da vida e da humanização como pilares da prática educativa. Ao denunciar a educação bancária e a escola como espaço de silenciamento, desumanização e exclusão, propõe uma pedagogia dialógica, crítica e libertadora, em resistência à lógica da desvitalização, por meio da afetividade, da esperança, da potência da vida, da valorização dos saberes populares e da conquista de direitos, da dignidade e da cidadania. A educação não pode, em nenhuma circunstância, contribuir para a morte material, epistêmica, cultural, existencial e simbólica dos mais vulneráveis. Educação não é morte, Educação é vida!

Isto posto, insisto, “quem são essas sujeitas e sujeitos não sonhados, mas que existem?” Os jovens, adultos e idosos que chegam à EJA seriam “os desnecessários, os descartáveis, no padrão capitalista de trabalho? Seriam os “Condenados a um viver provisório sem prazo?” (Arroyo, 2017, p. 55). Corrobora-se que eles estão sendo constantemente submetidos a

[...] um estado de permanente precarização das formas de viver, de trabalhar no presente provisório, sem prazo certo. Viver para eles significa ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. Quando até essas bases do viver e do trabalhar são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro. Destrói suas identidades sociais. A incerteza invade até sua volta aos estudos (Arroyo, 2017, p.57).

De fato, tenho observado, por mais de uma década em sala de aula, que os estudantes da EJA continuam a ser os “condenados da terra” (Fanon, 1968) e os “esfarrapados do mundo” (Freire, 1987), em razão de permanecerem sobrevivendo a experiências opressoras, denunciadas por Paulo Freire há mais de meio século. Os sujeitos da EJA carregam o estigma do “fracasso escolar”, sendo afetados por visões preconceituosas sobre reprovação, repetência, analfabetismo e supostas carências intelectuais e cognitivas, imagens negativas vinculadas tanto aos indivíduos quanto aos seus coletivos, dilatando-o-se à própria modalidade de ensino destinada aos mesmos.

São eles os pobres, as negras e negros, quilombolas, indígenas, jovens, adultas e adultos, idosas e idosos (que carregam sacos de cimento de 50 quilos em suas cabeças e fazem faxina até quando o corpo nem mais consegue suportar), os que não têm direito a aposentadoria, não têm saúde (aguardam meses na regulação do SUS para fazer um simples exame de laboratório), não têm segurança, não têm moradia, muitos não têm o que comer, não têm lazer, não passeiam. São os sobreviventes de um estado permanente de vulnerabilidade social e precarização existencial, isto é, dos processos necróticos de desumanização.

Eufemismos à parte, a pobreza e a fome não se tornam menos feias ou injustas com a escolha de palavras apazíveis aos ouvidos daqueles promotores da falsa caridade, que além de naturalizar as opressões e as desigualdades, romantizam a palavra resiliência como forma de apaziguar suas consciências.

A maioria dos sujeitos das escolas públicas só tem o não como certeza. Por vezes, até mesmo o direito de acesso aos programas sociais (como o bolsa família e/ou presença), criados como atenuantes das consequências das múltiplas negações vivenciadas, é também negado. Apesar de tudo, ou do “nada”, essas pessoas continuam a buscar o sim, uma vida um pouco mais justa, mais humana, mais digna, como expresso na teimosia de permanecer lutando por seu direito à educação.

Reafirmo que os sujeitos da EJA são pessoas que tiveram direitos violados quando crianças e adolescentes (Bahia, 2022). Aqueles cuja humanidade foi negada e cujos saberes foram desqualificados, confrontam o racismo, genocídio e epistemicídio, ainda assim, apesar de uma sociedade que não lhes sonham, continuam, permanecem, insistem, persistem em superar as adversidades e planejar projetos de vida outros, alternativos ao extermínio de sua dignidade humana. Concluo retomando a convocação de Maria Firmina: “Se não te sonharem, sonhe-se então/Só não permita que sua vida seja em vão/Não se permita ficar no chão/ Tão pouco esqueça, a sua função/ Se sonhe, se faça, se realize”. Finalmente respondo: SÃO PESSOAS QUE EXISTEM PORQUE RESISTEM!

2.4 Exclusão escolar racializada, trabalho infantil e a luta negra por educação

Mãezinha

Lá no meu tempo de criança
Vem na minha lembrança
De quando na verdade eu era feliz!

Minha mãezinha guerreira
Devido às lutas da vida,
Não sabe nem ler, nem escrever.

Eu infelizmente lamento
Das lutas e dos sofrimentos
Que minha mãezinha passou
Quando eu vim a nascer.

Hoje, eu só posso estudar
Às vezes trabalhar,
pra poder um dia
minha mãezinha se orgulhar!

Na zona rural tudo é mais difícil
Até na hora de estudar...
Porque às vezes o ônibus escolar não entra
lá!
O jeito é ir andando
E com o corpo suando na escola chegar!

EU sei que é difícil o trajeto
e todos os sacrifícios só pra poder
continuar...
Hoje eu sou grata até pelo pé descalço
melado de barro
pelos tropeços e todos os percalços para
PODER avançar!

Mãinha quando não tinha comida pra me dar
mandava eu ir para escola...
pra poder minha fome saciar.
Hoje na EJA tenho fome de aprender....

Minha mãe guerreira
Vivia vencendo cada batalha da vida,
Hoje vendo uma das suas filhas queridas
Sendo a primeira da família a se formar e a
vencer!!!
(Dandara, 2019)

O poema “Mãezinha”, que abre esta seção, foi escrito pela autora Dandara durante a oficina de Escrita Coletiva, em 2019. Ele aborda o enfrentamento dos povos negros aos epistemicídios vivenciados por causa de uma trajetória escolar muito difícil, diante da carência de recursos materiais e da inoperância de políticas públicas. Além disso, representa o fato de que muitas mães negras, embora não tenham tido o pleno acesso à escolarização formal, nunca descreditaram do poder transformador da educação.

A autora evoca suas lembranças do tempo de criança, afirmando que se sentia feliz apesar das dificuldades. Nesse contexto, são narrados os sacrifícios vividos, tropeços e

percalços — epistemicídios — que eram óbices para continuar, tais como o ônibus que não entrava na zona rural, e, por essa razão, ela tinha que ir caminhando até a escola com os pés enlameados. As imagens de crianças negras chegando à escola com os pés sujos e o corpo suado me fazem lembrar as análises de Cavalleiro (2010), de que elas eram comumente tratadas de forma discriminatória no ambiente escolar, rotuladas de “pretinhas sujas”.

Nesse sentido, o poema retrata a interdição do direito à educação e à luta das crianças negras por ele. Convém realçar que a imagem dos pés descalços remonta ao período colonial e está associada à condição servil de escravizados(as), tanto que os(as) alforriados (as) compravam sapatos para atestar sua liberdade (Lopes, 2015). Dandara ressignifica a palavra “fome” como uma forma de resistência ao declarar que: “Hoje na EJA tenho fome de aprender...”, sendo ela a “primeira da família a se formar e a vencer!” Isso ocorre porque ela rompeu com o ciclo de exclusão escolar de sua família ao conseguir concluir o ensino médio.

Sob esse ângulo, a busca por formação, muitas vezes, é motivada pela vontade de poder proporcionar uma vida um pouco menos sofrida para nossas mães, em retribuição por suas batalhas, honrando-as e dando-lhes um pouco de orgulho: “pelo que eu me lembre, eu nunca fui reprovada, não. Tanto que, na quarta série, eu tenho uma prova que eu tirei dez em matemática e minha mãe até hoje guarda. Até hoje ela guarda” (Dandara, 2024).

Minha mãe até hoje fala, sem estudo, não somos nada. Ela fala, hoje eu tô passando o que eu tô passando porque eu não estudei. Porque ela sabe que ela podia estudar e ser uma boa pessoa. E ser uma boa pessoa não. Ela é. Ser uma pessoa melhor na questão, né? De ter uma vida mais tranquila, mais digna e ter uma estrutura melhor, ela fala, né? Mas é isso. Eu acho que a escrita é a base, é o começo de tudo, né? Tem que ter na vida (ibid.)

Nessa fala, Dandara enfatiza a importância que sua mãe atribui à educação, vista como imprescindível para se alcançar uma vida mais digna. É pertinente frisar que a expressão “sem estudo, não somos nada” reflete a concepção de que a educação é uma forma de autoempoderamento, que pode promover tanto o desenvolvimento pessoal quanto social. Por outro lado, esse enunciado também associa a falta de educação escolar à ideia de “não ser nada”, sugerindo que a construção do ser se restringe apenas ao conhecimento formal, ignorando as sabedorias e habilidades adquiridas fora do currículo escolar.

Em contrapartida, na sentença: “Porque ela sabe que ela podia estudar e ser uma boa pessoa. E ser uma boa pessoa não. Ela é”, Dandara empreende um movimento de reflexibilidade e reelabora seu pensamento. De maneira crítica, afirma que sua mãe é uma boa pessoa independentemente de ter estudado, o que revela uma concepção mais ampla do ser. A

expressão “ela sabe” indica a autonomia de sua mãe em pensar com a própria cabeça. No relato autobiográfico realizado, em 2019, ela nos diz o seguinte:

[...] Eu venho de uma família que tinha poucas condições financeiras. Quando eu entrei na escola para estudar foi muito tarde, na verdade na idade, porque para aprender nunca se é tarde. Eu sempre fui uma pessoa esforçada. Sempre gostei de estudar, mas onde eu morava era muito longe da escola, tinha que ir de transporte escolar, ou às vezes andando, mas a vontade de aprender era tão grande que eu nunca desisti, até porque meus pais só tinham os estudos a me oferecer. [...] (Dandara, 2019).

Dandara reafirma que ingressou na escola fora do tempo convencional devido aos óbices já mencionados. Contudo, avalia que nunca é tarde para aprender, sempre foi uma garota esforçada, com muita garra e força de vontade, por isso nunca desistiu. Além do mais, a educação era o único recurso que sua família tinha a oferecer:

Tudo o que eles podiam fazer, eles sempre fizeram para a gente. Só que aí eram muitos filhos, né? Tipo assim, eu sou... Eu e meus irmãos são sete. Ao todo são sete crianças. Que na época tinha cinco meninas. E dois meninos, né? E aí sempre muito sofrido. Tipo assim, às vezes não tinha condições de comprar um lápis para todos. Aí às vezes dividia no meio e fazia um lápis, né? E aí fardamento a gente só tinha três em três anos. Usava dois, três anos na mesma calça. Até rasgar. Até ficar fininha. O caderno era a mesma coisa. Às vezes pegava as páginas. Arrancava as páginas. E colava em uma folha para fazer outro caderno. Que sobrava do outro ano, retrasado. Era assim. E aí depois que... Quando a prefeitura chegou, né? E aí começou a dar o fardamento. Aí ficou bem melhor, né? Porque aí dava aqueles... Kichute, aquelas, sabe? Aquelas sapatos. Aí dava fardamento normal e ficou bem melhor. Mas era muito sofrido (Dandara, 2024).

Para ela, a educação é a base de tudo, um instrumento para se ter uma profissão mais digna, promotora de oportunidades com vistas a conquistar uma melhor qualidade de vida, sobretudo para as pessoas negras: “você sabe que a pessoa que tem uma pele escura infelizmente nos dias de hoje é muito mais difícil arrumar um certo emprego. Se eu chegar e uma branquinha chegar é óbvio que vai ser dela, né? A vaga, no momento” (Dandara, 2024).

Esperança Garcia assevera que também enfrentou impasses desde cedo para concluir a formação básica; por ser criada em uma área rural, teve acesso limitado à educação na infância e se mudou para São Paulo ainda adolescente. Determinada, retomou os estudos na EJA, superando obstáculos ao longo do percurso, completando o ensino fundamental e médio, apesar das adversidades.

Em seus relatos, a negação do acesso ao saber escolar aparece em vários momentos, como a falta de transporte adequado e a distância dos centros de ensino. Em uma época em que o letramento era ainda mais restrito a quem vivia no campo, seus genitores não tiveram oportunidades educacionais, estabelecendo um ciclo familiar de epistemicídios. Acrescenta-se que, ao se tornar mãe aos 15 anos, ela se deparou com novos desafios. A maternidade precoce, muitas vezes, é um possível reflexo da falta de orientação sobre a prevenção sexual na adolescência, negada às meninas pobres, particularmente às órfãs de mãe:

Foi quando eu estava grávida. Não tomava remédio, era de qualquer jeito, não sabia como tomava. E aí, eu fui cuidar de um filho. Uma criança cuidando de outra criança. Então, foi muito difícil” [...] Então, eu era uma criança cuidando de outra criança. Nunca tive mãe pra me informar o que era se prevenir, se cuidar (Esperança Garcia, 2024).

Ao retornar aos estudos na EJA, Esperança Garcia confrontou a descrença frente ao seu empreendimento, sendo chamada de "doida" por retomar a escolarização, refletindo uma visão preconceituosa e epistemicida, que tenta desmotivar adultos e idosos que buscam romper o ciclo de exclusão, como se existisse um tempo limite para aprender. Por isso, é tão importante o entendimento de que a aprendizagem é um processo contínuo ao longo da vida, preconizado pelas normativas educacionais da Educação de Jovens e Adultos.

A narradora compreende a educação como uma ferramenta transformadora, um pilar para seu desenvolvimento pessoal, reconhecendo o impacto que ela tem em seu crescimento, celebrando cada progresso. Atualmente, sua filha estuda contabilidade na universidade, e o filho planeja cursar nutrição esportiva. Ambos a têm como um exemplo: “Eu sempre falava para eles, estude, estude, para vocês serem alguém na vida”. Consequentemente, eles cresceram em um ambiente de encorajamento, e ela se orgulha de suas conquistas.

“Estude para ser alguém na vida”: quem nunca ouviu essa expressão ser repetida de forma quase que profética? É relevante notar que essa frase pode ter sentidos ambíguos, assim como a que já discutimos, “sem estudo, não somos nada”. No contexto materno, carrega um sentido de cuidado e proteção, expressando o desejo que as mães têm de verem seus filhos com maiores oportunidades, estabilidade financeira e com melhor qualidade de vida.

Contudo, a expressão “para ser alguém na vida” pode estar relacionada a uma visão elitista de sucesso econômico atrelado ao acúmulo de bens materiais ou de prestígio social relacionado às profissões consideradas “bem-sucedidas”, negligenciando outras formas alternativas de realização pessoal, ou as desigualdades que impedem que a esmagadora maioria acesse o ostentando modelo capitalista de “vida de sucesso”.

Sob essa ótica, prevalece a ideia de que só se pode SER alguém na vida se estiver dentro desse padrão existencial de felicidade. Todavia, toda pessoa, independente da classe social que ocupa, profissão ou nível de escolaridade, já é alguém na vida. A função da educação é justamente desnaturalizar as hierarquias ontológicas ao valorizar cada existência e conquistas pessoais, o que não significa dizer que ela não deva estimular a busca por espaços sociais de poder e prestígio.

Para Esperança Garcia (2024), ter concluído o ensino médio na EJA foi um grande triunfo em sua vida: “Então, quando eu acabei me formando ali, para mim, foi um privilégio. Foi uma conquista. Foi uma conquista muito grande.” Ela usa sua experiência educacional como um exemplo para que outras pessoas retomem seus estudos e que não desistam: “Por eu saber assim, de tudo que eu tinha passado para chegar até ali, eu falei, eu consegui. E eu falo, professora, qualquer pessoa, eu falo para o meu pai, você pode chegar onde você quiser”.

Maria Firmina (2024), também nos conta suas experiências de escolarização, ela nunca foi reprovada e recebeu o incentivo de seus pais, especialmente de sua mãe, que lhe ensinou que a educação é indispensável.

Não existia distância de escola, não existia tempo chuvoso, não existia lama no caminho. Minha mãe me levava e me buscava todos os dias, bem como os meus irmãos também. E cada escola que eu passei, cada ano que eu concluía, cada formatura que era feita e que eu participava, que era graduada ali naquele ano, era uma experiência incrível.

No entanto, aos 17 anos, ela se tornou mãe de sua primeira filha e, dois anos depois, de seu menino. Essa conjuntura a obrigou a abandonar seus sonhos acadêmicos. A situação foi agravada por uma relação abusiva com o pai de seus filhos: “Então, devido a muitos ciúmes de marido na época, devido a não ter uma rede de apoio que me ajudasse com as crianças, por exemplo, para que eu pudesse regressar ao colégio, eu paralisei os estudos” (ibid.). Decorridos alguns anos, ela conseguiu retornar e concluir o ensino médio na EJA.

Embora estudar a violência de gênero não constitua um dos objetivos centrais desta pesquisa, torna-se relevante destacar sua recorrência nas narrativas.⁴¹ Outra problemática reincidente é o trabalho infantil⁴², que se manifesta como uma experiência coletiva que atravessa as trajetórias de vida da maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

⁴¹ As três colaboradoras da pesquisa revelam que foram vítimas de violência psicológica ou física por parte de seus ex-companheiros, pais de seus filhos.

⁴² “O trabalho infantil trata-se de uma grave violação aos direitos de crianças e adolescentes, com prejuízos ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, além de impactar negativamente os estudos e contribuir para a

O trabalho infantil é um dos grandes entraves para a escolarização de crianças negras, levando-as, por muitas vezes, ao abandono da escola. A insegurança alimentar e a falta de itens básicos, como higiene pessoal, forçam muitas meninas a trabalhar desde cedo, especialmente no serviço doméstico.

Eu comecei aos 11 anos, naquele tempo não tinha carteira assinada, eu trabalhava por necessidade que meu pai colocava mesmo, por troco deles ajudar e dar o que a gente precisava, tipo uma roupa, um perfume, algo básico, que era produtos íntimos, produtos de higiene. Então, o nosso trabalho era em troca disso. E aí eu fui crescendo, nos meus 14 para 15 anos eu arrumei o primeiro serviço registrada em casa de família também, como doméstica [...] (Esperança Garcia, 2024).

Esperança Garcia (2018) converge com o entendimento dos órgãos oficiais de combate ao trabalho infantil, de que ele se configura como uma violência estrutural, que viola direitos fundamentais da infância:

[...] O trabalho infantil só traz malefícios para o desenvolvimento das crianças. Quando estas se tornarem adultas, como será o seu futuro sem educação e conhecimento? De uma coisa é certa, vão sofrer, pois o conhecimento é indispensável para a vida do ser humano. Ninguém pode tirar o conhecimento de ninguém!

A afirmação “Ninguém pode tirar o conhecimento de ninguém!” expressa resistência ao epistemicídio, enquanto a negação do direito ao saber escolar das infâncias negras. Por interromper processos de escolarização e comprometer o futuro, o trabalho infantil produz sequelas duradouras, perpetuando padrões de pobreza e marginalização. Dessa maneira, a proteção da infância está diretamente ligada à dignidade humana e à justiça social.

Destaca-se que, quase sempre, a história de gerações familiares está timbrada por esse tipo de exploração, engatando um legado de subalternização. Devido às dificuldades de manutenção do sustento familiar, a nova geração sucumbe às mesmas perversidades inescapáveis, como pode se observar no relato de Dandara (2024):

Depois comecei também a capinar, seguindo os meus pais, a capinar, a limpar o quintal, aí depois eu já fui pra parte da faxina, e trabalhando, foi quando meus filhos, sabe? Tive meus filhos, e aí também continuei trabalhando pra poder criar, é tanto que eu tava, eu me lembro que eu tava grávida do meu menino, e eu com o barrigão trabalhando na enxada, pra poder comprar as coisas dele, foi isso aí. E eu não consegui de tudo, que é tanto que ele nasceu,

evasão escolar. A falta de estudo dificulta a formação profissional e a obtenção de trabalho com uma remuneração digna na vida adulta (BRASIL, 2023b p. 6).

eu não tive nada pra dar pra ele, porque o pai não queria dar nada, e aí quando ele nasceu, eu lembro que foi minha tia, minha mãe comprou uns dois roupinhas de macacão, pra dar pra recém-nascido, minha tia deu um pacote de fralda, e eu ganhei uma bolsa de maternidade usada, que tava até com o zip quebrado, que foi minha sogra que costurou essa bolsa com a linha de nylon, pra eu poder ir.

O trabalho infantil é uma das formas mais vis de exploração trabalhista, pois visa à redução de custos nas atividades produtivas, já que as crianças recebem salários inferiores aos dos adultos e exercem funções que exigem menor qualificação. Elas são expostas a jornadas extenuantes e ambientes insalubres, o que compromete sua saúde física e mental. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), essas crianças são mais suscetíveis ao aliciamento e à inserção em trabalhos em condições análogas às de escravo (Brasil, 2023b). Sobre esse fenômeno, o poema de Maria Firmina oferece uma abordagem crítica e sofisticada.

Trabalho x Sonhos

Está aqui uma criança a falar,
Que meus sonhos foram roubados.
Minha esperança não mais há
Minha inocência se perdeu
Queria apenas a vida que
um dia sonhei pra mim
Mas desgraças e ódio
Foi tudo que me entregaram,
Só esperava um abraço,
Um afago, um colo aconchegado
Mas tudo que tenho é trabalho
Escravidão, descaso.
Sou tão pequeno, dependente
Sinto-me tão carente
Não tenho amor,
Não sei o que isto é.
Conheço a roça, a enxada,
a rua e o lixão.
Mas o amor, não sei como é não.
Disseram-me sou um nada,
Que pena era minha existência.
Tristeza e vergonha,
Tornava-se minha existência.
Porém ainda me recordava,
Daquilo que alguém estranho,
um dia disse pra mim,
Que eu era um milagre
E um dia, todos me olhariam assim.
Acredito nos meus sonhos
Sei que os irei alcançar
E este trabalho escravo
Certamente de mim se

apartará.
(Maria Firmina, 2018)

Em suas palavras, o trabalho infantil rouba a esperança e os sonhos das crianças, ou seja, sequestra sua humanidade. Trata-se de uma forma de violência que se aproxima do trabalho escravo, como denuncia no verso: “tudo que tenho é trabalho/Escravidão, descaso”. A exploração infantojuvenil expõe meninas e meninos a situações de extrema vulnerabilidade, como expressa em outro trecho: “Conheço a roça, a enxada, a rua e o lixão.”

No final do poema: “Disseram-me sou um nada/Que pena era minha existência/ Tristeza e vergonha/ Tornava-se minha existência”, Maria Firmina denuncia como os exploradores ainda recorrem a mecanismos coloniais de subjugação, tentando impedir que a pessoa explorada se reconheça como ser humano. Entretanto, ao contrário dessa lógica maligna, acreditar no próprio sonho torna-se um ato de tenacidade. Na entrevista narrativa (2024), a autora expõe que seu poema é uma escrevivência, porque durante a adolescência, ela trabalhou no campo, exercendo atividades braçais nocivas:

[...] Então eu ficava me desdobrando entre o trabalho braçal e cuidar dos filhos. [...] Já trabalhei em roçagem de terra. Então eu sei o que é ter as mãos literalmente sangrando, de colocar a mão no arado mesmo. Eu sei o que é ter as mãos literalmente sangrando mesmo, porque sangra essa parte interna toda da mão, sangra, fere tudo (Maria Firmina, 2024).

Salienta-se que trabalho infantil no campo é considerado um dos mais desumanos, pois requer um esforço físico incompatível com o corpo que ainda está em maturação. Atualmente, milhares de crianças continuam a trabalhar nas fazendas e lavouras em todo país, vulneráveis a vários riscos e lesões (OIT, 2001).

O trabalho infantil no Brasil tem raízes históricas que remontam ao período da escravização, quando crianças negras eram tratadas como propriedade e exploradas como força de trabalho. Na sociedade escravista, o trabalho infantil não só visava o lucro, mas também a formação de sujeitos submissos, enquanto os filhos dos proprietários de escravizados aprendiam a comandar e ocupar posições de poder (OIT, 2001). Mesmo após a abolição, a miséria conservou esse tipo de exploração e a educação essa dualidade. Embora tenham ocorrido avanços na proteção de crianças ao longo do século XX, a infância é um privilégio branco

Arroyo, no conjunto de sua obra, reitera a relevância das ações dos movimentos sociais na luta pelo direito à Educação. Em *Vidas ameaçadas: Exigências-respostas éticas na educação e na docência* (2019), destaca que, nos anos 1970 e 1980, mulheres trabalhadoras reivindicavam

a criação de escolas e centros comunitários de proteção à infância. A luta das mães negras e pobres, sobretudo domésticas, vai além do acesso ao letramento escolar, é um clamor pela proteção da vida de seus filhos. Frente à pobreza, fome e violências, compreendem que suas vidas e de suas crianças estão sob constante ameaça, pleiteando do Estado que a escola pública assegure o direito inalienável à vida.

Não obstante, a luta do povo negro pelo direito de viver e de se educar tem sido invisibilizada na história da Educação brasileira, como apontam Gomes (2012), Gonçalves e Silva (2000) e Passos (2012). Embora esta pesquisa não pretenda abarcar toda a história da educação no Brasil, é preciso discernir que a exclusão escolar constitui um projeto de longa duração, marcado por determinantes raciais e por uma “dívida impagável” com corpos continuamente expropriados e subjugados (SILVA, 2019).

Em virtude disso, torna-se imprescindível problematizar como tais dinâmicas se perpetuam ao longo do tempo e, paralelamente, dar visibilidade ao protagonismo negro na luta pelo acesso à educação formal, cuja resistência e organização coletiva foram centrais para a conquista e ampliação de direitos.

A ação de educar não é uma experiência recente no Brasil. Durante o período colonial, com a instalação da Companhia de Jesus, os jesuítas detiveram o monopólio da educação por dois séculos, de 1549 a 1759, sendo a educação missionária direcionada, em grande parte, às pessoas adultas. Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, os registros referentes à educação de adultos só voltaram a acontecer no período imperial (Haddad; Di Pierro, 2000). Cabe lembrar que essa ordem religiosa tinha por desígnio expandir pedagogicamente a fé católica nos territórios colonizados por meio da catequização dos povos autóctones.

Como a escolarização era proibida para as pessoas escravizadas, poucas tiveram o privilégio de aprender a ler e a escrever nas fazendas de padres jesuítas, incumbidos pelo projeto de aculturação e “elevação moral” dos cativos, mediante a aplicação de um método pedagógico repressivo (Gonçalves; Silva, 2000).

Nesse contexto, as crianças indígenas eram submetidas a castigos físicos e abusos morais com o propósito de que elas esquecessem de si mesmas (de sua língua, religião, valores e cultura), justificados “por argumentos bíblicos e pela meta cristã de salvar todos, propunham os colonizadores, civilizar povos que tinham costumes, religiões, comportamentos, mentalidades, estranhos do seu ponto de vista europeus” (Silva, 2011, p. 21). Os castigos integravam a chamada “pedagogia do medo”, ou “pedagogia da escravidão”, cuja finalidade era tornar os povos colonizados obedientes e submissos (Maestri, 2004).

Civilizar tinha o sentido de dominar e impor o cristianismo e a cultura do colonizador, ao mesmo tempo em que se pretendia aniquilar todos os modos de ser, pensar e viver que não fossem os seus. Salienta-se que esse processo conciliava a dominação física com a subjetiva e ideológica, pretendendo apagar identidades, crenças e saberes dos povos colonizados, e inculcar valores e visões de mundo eurocentrados.

[...] Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além da cor da pele, destaca Santos (2000), tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder (Silva, 2011, p. 21).

Atualmente, pesquisadores(as) investigam as raras circunstâncias que possibilitaram, apesar das proibições, que cativos aprendessem a ler, escrever e contar. Bastos (2016) aponta que o cotidiano favorecia algum contato com o mundo letrado, como quando mucamas acompanhavam crianças brancas à escola. Para Mota (2023), eram múltiplos os caminhos do letramento negro: alguns aprendiam sozinhos, em práticas informais de leitura oralizada, ou apenas sabiam assinar o nome. Ainda assim, apenas uma ínfima parcela, cerca de dois em cada mil homens escravizados, sabia ler e escrever.⁴³

Maestri (2004) afirma que, excepcionalmente, escravizadores ensinavam a leitura e a escrita para aumentar o valor de venda de seus cativos, competências recomendadas para se trabalhar em algumas profissões, sobretudo urbanas. Embora algumas crianças negras tenham recebido lições de catecismo e aprendido as primeiras letras, elas não poderiam cobiçar a instrução média e superior (Gonçalves; Silva, 2000).

A invisibilização das experiências educacionais dos africanos e seus descendentes no Brasil decorre de um duplo epistemicídio, tanto pelo apagamento proposital das memórias de sua coletividade quanto pela negação de sua instrução. Vale ressaltar que a negação da educação para os negros se manteve na Constituição Imperial de 1824, que preconizava o direito à educação apenas aos cidadãos, categoria que não se aplicava aos cativos.

⁴³ Devido a isso, a raridade da carta escrita pelo ex-escravizado João de Queirós, em 1888, para denunciar as condições severas da Cadeia Pública de São Paulo para os negros da época. Ver: OTÁVIO, Chico. Historiador encontra rara carta de ex-escravizado tratando do racismo nas cadeias de SP após a abolição. *O Globo*, Rio de Janeiro, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/03/historiador-encontra-rara-carta-de-ex-escravizado-tratando-do-racismo-nas-cadeias-de-sp-apos-a-abolicao.ghtml>. Acesso em: 2 jul. 2025,

A referida Constituição reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita, entretanto, a titularidade da cidadania era um privilégio de poucos, logo, os escravizados continuavam impedidos de se escolarizar. No contexto escravocrata, a educação de indígenas e negros se limitava ao trabalho pesado e braçal das lavouras e a instituir a obediência por meio da violência física e simbólica (Brasil, 2000).

Devo lembrar que as mulheres negras eram duplamente vetadas dos processos de escolarização, por serem escravizadas e porque a instrução era também proibida às mulheres. Após a criação da Lei Geral do Ensino, em 1827, somente as mulheres brancas passaram a ter acesso à instrução das primeiras letras.

Durante o período imperial, a educação dos escravizados era vista como uma potencial ameaça à estabilidade do regime escravista. Por esse motivo, dispositivos jurídicos da época proibiam o acesso dos negros à instrução. Um exemplo é a Lei de 14 de janeiro de 1837, que proibiu a frequência às escolas públicas de pessoas com doenças contagiosas, e também de escravizados e negros africanos, mesmo que livres ou libertos (Passos, 2012).

O Decreto nº 1.331/1854 previa a instrução de pessoas negras, porém condicionada à disponibilidade de professores. Salienta-se que uma das primeiras iniciativas no campo da luta pelo direito à educação remonta à criação da Escola de Primeiras Letras, em 1853, sob a direção do professor negro Pretextato dos Passos e Silva, no Rio de Janeiro. Essa instituição foi fundada em resposta às demandas de pais e mães de crianças negras, que buscaram garantir a educação de seus filhos em um ambiente menos discriminatório (Sabino; Calbino; Lima, 2022).

No século XIX, o movimento abolicionista impulsionou o debate sobre a educação como forma de inserção dos libertos, sendo a Lei do Ventre Livre (1871) um dos primeiros documentos a relacionar educação e abolição (Passos, 2012). A oposição dos proprietários quase inviabilizou sua aprovação, já que se desobrigavam do dever de prover a instrução das crianças nascidas livres. Apenas aquelas entregues ao governo, mediante indenização, seriam educadas por pessoas designadas pelos Juízes de Órfãos (Gonçalves; Silva, 2000).

Em 1872, um ano após a promulgação da Lei do Ventre Livre, o governo, com o auxílio do Ministério da Agricultura, passou a destinar recursos para garantir a educação de ingênuos e libertos. Porém, o relatório de 1885 revela que, entre 1871 e 1885, embora 403.827 crianças de ambos os sexos tenham sido matriculadas em escolas públicas, apenas 113 foram entregues ao Estado com indenização nesse período. Dados que expressam que o Estado assistiu passivamente à precarização educacional das crianças negras, fenômeno que vai marcar as desigualdades educacionais até hoje (Gonçalves; Silva, 2000).

Gonçalves e Silva (2000) ainda ponderam que a legislação do Ventre Livre permitiu que escravagistas explorassem o trabalho das crianças libertas até os 21 anos, perpetuando a exploração sob o regime da tutela.

Ainda cabe destacar o Decreto nº 7.031/1878, autorizou a criação de cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte, e instituiu normas de validade nacional, suscitando outras iniciativas semelhantes nas províncias. Contudo, essas experiências educacionais não avançaram rumo à universalização da educação para os adultos negros da época (Passos, 2012).

Joana Passos (2012) adverte que a elite branca dirigente conduziu a transição da sociedade escravista para a sociedade livre com o propósito de assegurar a permanência de uma estrutura social desigual que protegesse seus privilégios, tendo a educação como um dos principais mecanismos de disciplinarização e dominação. A educação dirigida às crianças negras continuava a ter conformação moral, religiosa e profissional, formando mão-de-obra barata para atender às novas demandas advindas do trabalho livre.

Consequentemente, "a instrução pública, entre nós, nasce excludente, racista" (Silva, 2011, p. 22). Nesse sentido, a gênese da instrução pública brasileira é marcada por conflitos raciais (Passos, 2012).

É importante frisar que a gênese da educação republicana foi alimentada pelas teorias raciais deterministas em voga nas instituições brasileiras de pesquisa e de ensino. No decorrer do século XIX, diversas áreas do conhecimento concorriam para validar cientificamente o que significava "ser negro" e justificar o seu lugar social de "cidadão de segunda categoria", pois essas teorias buscavam fincar hierarquias ontológicas a partir da origem racial.

Como sequelas, nas primeiras décadas do século XX, predominavam nas instituições educacionais e nas políticas para a educação pública ideologias eugenistas e higienistas de branqueamento, que tinham como meta construir um projeto republicano de nação moderna, desenvolvida e, é claro, branca. Dessa maneira, no início da República, o Estado brasileiro se desonerou da responsabilidade pela instrução da população negra.

Assim, a abolição da escravatura (1888) e a proclamação da República (1889) não asseguraram aos libertos sua escolarização nem outros direitos fundamentais, contribuindo para o abismo racial da sociedade brasileira. Naquele cenário,

[...] Deixar de ser um "ex-escravo" ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em

um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (Gomes, 2012, p. 734).

Em compensação, organizações negras promoveram iniciativas educacionais (Passos, 2012). Destaca-se a imprensa negra no final do século XIX e início do XX, que denunciava as precárias condições de vida dos afrodescentes e produzia saberes emancipatórios contra o racismo científico. Os jornais tinham a função educativa de informar e politizar (Gomes, 2012); sendo também decisivos para a criação de escolas voltadas às infâncias negras (Sabino; Calbino; Lima, 2022).⁴⁴

No dealbar do século XX, as crianças negras eram comumente excluídas dos bancos escolares, pois necessitavam ajudar no sustento familiar. Os meninos, quando conseguiam se escolarizar, o faziam na idade adulta, enquanto as meninas eram preparadas nos orfanatos para desempenhar tarefas domésticas. Na adolescência, elas eram adotadas por famílias ricas como filhas de criação, “o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 140). Dessa forma, é importante refletir que

Na história da educação formal no Brasil, vários marcadores de exclusão fizeram parte da sua gestão, porém com transformações condicionadas aos interesses econômicos e elitistas, bem como aos tensionamentos gerados pelos movimentos sociais. Nos primórdios do século XX, em consequência das reivindicações sociais e da necessidade de formar mão de obra para atender às demandas do mercado capitalista e da incipiente industrialização brasileira, foi permitido ao povo o acesso à educação, de caráter instrumental, voltada exclusivamente para o desenvolvimento profissional de funções (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013). Desse fenômeno deriva a dualidade estrutural da educação brasileira, visto que, se a formação superior sempre esteve direcionada para as elites na manutenção de seus privilégios, as desigualdades são mantidas e reiteradas pela oposição estabelecida entre o trabalho intelectual e braçal, este, historicamente marginalizado e mal pago (Santana; Jesus, 2023, p. 167-168).

Conforme Gonçalves e Silva (2000, p.140), essas questões sempre foram de grande preocupação para os movimentos negros, pois ler e escrever eram tidos como requisitos de ascensão social e instrumentos para fazer valer outros direitos. Por esse motivo, “as entidades negras não se acomodaram diante dessa situação. Combateram o analfabetismo e incentivavam os negros a se educarem.”

⁴⁴ A dissertação *de pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833–1899)*, de Ana Flávia Magalhães Pinto, investiga os jornais produzidos por e para a população negra no Brasil oitocentista. A pesquisa destaca o papel crucial desses periódicos na denúncia do racismo, na luta por direitos e cidadania, abordando temas como educação, trabalho e participação política. A imprensa negra foi uma importante ferramenta antirracista e cultural, cujo legado permanece na luta contemporânea por igualdade.

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (Gonçalves, 2000, p. 337)” (Gonçalves; Silva, 2000, p.139).

Ao longo do século XX, diversas organizações negras⁴⁵ mantiveram escolas e criaram estratégias educativas para crianças, jovens e adultos excluídos dos sistemas de ensino, suprimindo a omissão do Estado em relação à população negra, como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). A Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, tornou-se partido político, em 1936, editou o jornal “A Voz da Raça”, e criou cursos de alfabetização, mas suas ações pioneiras foram interrompidas pela ditadura Vargas (Gomes, 2012).

O Teatro Experimental do Negro (1944-1968), fundado por Abdias Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos e Ironides Rodrigues (Sabino; Calbino; Lima, 2022), formava dramaturgos e atores negros, publicou o jornal *Quilombo* (1948-1950) e organizou cursos noturnos de alfabetização de adultos, unindo teatro e educação para reverenciar uma imagem positiva dos africanos e afrobrasileiros (Gomes, 2012).

Até a década de 1940, as relações raciais no Brasil eram vistas como pacíficas e harmônicas em decorrência do mito da democracia racial, que apregoava a ideia de que brancos, negros e indígenas formariam um só povo, o povo brasileiro, símbolo de uma nação culturalmente mestiça, sem desigualdades ou conflitos raciais (Passos, 2012).

Gomes (2012) evidencia que os movimentos negros atuaram ativamente nos debates e fóruns decisivos das políticas educacionais entre os anos de 1940 e 1960. Todavia, com o regime político ditatorial em vigor no Brasil instaurado com o golpe militar, o mito da democracia racial se tornou dogmático, silenciando a questão racial. Mesmo assim, as organizações negras continuaram a agenciar a luta antirracista, a exemplo da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), no final dos anos de 1970, que elegeu a educação e o trabalho como pautas imprescindíveis na luta contra o racismo.

⁴⁵Ver: Sabino; Calbino; Lima. 2022.

Denunciava-se que a escola reproduz o racismo por meio de currículos eurocentrados e de livros didáticos que ignoram o caleidoscópio de experiências de grupos subalternizados, perpetuam estereótipos e reduzem a história dos negros à escravização, apagando o patrimônio cultural e tecnológico afrodiaspórico. Outrossim, silenciam as memórias de resistência contra o colonialismo, as lutas dos movimentos sociais e a permanência da exclusão escolar dos negros ao longo do século XX (Gomes, 2012)

Na centúria atual, a luta negra pelo direito à educação, somada às políticas de universalização do ensino básico, ampliou o acesso de crianças negras à escola e reduziu as discrepâncias de escolaridade entre negros e brancos, sobretudo entre os mais jovens. Contudo, as desigualdades persistem, pois o desempenho escolar e a oferta de ensino de qualidade ainda são menores entre estudantes negros. Assim, torna-se fundamental fortalecer políticas públicas orientadas à equidade do ensino.⁴⁶

⁴⁶ FRANÇA, Michael; NASCIMENTO, Fillipi. Desigualdades raciais na educação no Brasil. *Nexo Jornal*, [S. l.], 4 dez. 2024. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opinia0/2024/12/04/desigualdades-raciais-na-educacao-no-brasil> Acesso em: 9 mar. 2025.

3 A EJA COMO DIREITO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

EJA, A VIDA E OS VALORES

Cheguei e logo encontrei
 Pensei que não era real
 Até que quando menos esperei
 No projeto da EJA eu entrei
 Da EJA, não muito recordeo
 Tenho tão pouca experiência
 Mas de o que tenho visto
 Praticamente o tudo é bem vivido
 EJA, não é só publicação
 EJA, também trata-se de vidas
 Que eternizam no coração
 EJA, um projeto multifacetado
 Que por vezes é tão esnobado
 Mas tratam de recordações
 De preparações e valores encontrados
 Valores que levam a vida
 Que a torna bem expandida
 Que nos mostra uma corrida
 De conquistas jamais esquecidas
 Sobre a EJA, agora já sei
 As existências e os valores resgatei
 Mostrei que aqui cheguei
 Porque neste projeto oportunidades achei
 Obrigado a todos da EJA
 Que torna e ensina a vida real
 Que trouxe asas e até mais cores
 Para o mundo que antes era tão letal.

(Maria Firmina, 2017)⁴⁷

O poema supracitado foi escrito por Maria Firmina em 2017, durante a Oficina de Escrita Coletiva. A sua concepção é a de que a EJA é uma modalidade de ensino multifacetada, porém esnobada, justamente por atender pessoas excluídas e marginalizadas, ocupantes da base da implacável pirâmide social. Esses indivíduos são afetados por injustiças, pela precarização de suas vidas e pela falta de oportunidades e de acesso a serviços básicos como saúde, saneamento, segurança e educação; vivendo a agonia de serem desumanizados sob todas as dimensões concebíveis e inconcebíveis.

Em razão disso, a Educação de Jovens e Adultos tem como principal missão a humanização desses sujeitos por meio do resgate de seus saberes e da valorização de suas

⁴⁷ O poema foi publicado por Brandão *et al.* (2019, p. 180).

ontologias. A EJA realmente se trata de vidas, existências, valores, vivências e recordações. Sendo assim, essa modalidade de ensino tem a função de proporcionar maiores oportunidades e o esperar de um futuro melhor, “com asas e mais cores”, em resistência a um “mundo tão letal” — de desumanização, precarização, capacitismos, etarismos, racismos, sexismos, homofobias, epistemicídios, genocídios.

A semeadura da Educação de Jovens e Adultos vem sendo realizada por diversos atores: estudantes, profissionais da educação, professores, gestores, pesquisadores e ativistas (Arroyo, 2005). A agência dos movimentos sociais fortaleceu a EJA como direito, principalmente movimentos negros, indígenas, sindicalistas, de mulheres, da educação popular e do campo. Contudo, nem sempre o terreno é fértil; muitas vezes, é árido, dada a descontinuidade das políticas públicas para a sua efetivação, o que comprova que a garantia do direito à educação de qualidade para todos ainda está circunscrita à letra da lei.

A visão negativa da EJA decorre, muito provavelmente, do fato de essa modalidade de ensino ser específica para atender os mais vulneráveis: pessoas pobres, negras, periféricas e com baixa escolarização. As sujeitas e os sujeitos da EJA “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (Arroyo, 2005, p. 44). Como sequelela, “parece-me que ao longo desses últimos anos, cada vez mais a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados” (Arroyo, 2007, p. 6).

Concordo com Arroyo (2005), portanto, que a concepção negativa da EJA será superada quando também for construída uma visão positiva acerca do protagonismo dos jovens, adultos, idosos e seus coletivos marginalizados, na condição de sujeitos de direitos e deveres. Assim, essa modalidade de ensino deixará de ser tratada de forma assistencialista, passando a se configurar, efetivamente, como uma política pública institucional, reconhecida como fruto da luta e da agência dos movimentos sociais.

3.1 A EJA como Direito

Carta ao ENEJA

Vila de Abrantes, Camaçari, 16 de setembro de 2019,

CARO ENEJA (Encontro Nacional de EJA),

Nós, estudantes da EJA, da Escola Estadual de Vila de Abrantes, Camaçari, Bahia, escrevemos esta carta com o objetivo de contar as nossas experiência

e expectativas enquanto sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Nós tivemos que abrir mão de nossa educação para trabalhar, ajudar nossos pais em casa e cuidar dos filhos. Com a EJA temos a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos e assim poder realizar os sonhos de nos formar com dignidade e ter uma profissão reconhecida para poder ajudar nossos familiares.

A EJA é uma fábrica de sonhos na busca de grandes objetivos para a vida. Através desta modalidade de ensino muitos conseguiram ser alfabetizados. É muito gratificante ter a oportunidade de voltar a estudar e SONHAR depois de tanto tempo excluídos (as) da escola, aprendemos mediante a leitura e a escrita, mas para além das letras e números vazios sem contexto e afetividade. É maravilhoso retornar para a sala de aula, mesmo que por muitas vezes, pensamos em não conseguir dar continuidade aos nossos sonhos, mas no CEVA, somos abraçados pela comunidade escolar, especialmente pelos professores que se dedicam, nos incentivam a continuar e nos fazem enxergar que somos capazes através do estudo, força e dedicação de alcançar nossos objetivos.

Gostaríamos de relatar que devemos reivindicar nossos direitos para que o governo dê a devida importância para a EJA, pois precisamos de maior investimento público numa educação de melhor qualidade, visando à promoção de passeios e eventos culturais, feiras de ciência, instalação de laboratório de informática, ampliação de projetos motivacionais, melhoria da merenda, dentre outras ações para que possamos ter a possibilidade, se assim quisermos, de ingressar na Universidade. Enfrentamos uma árdua jornada de trabalho e os riscos de deslocamento à noite para ir e vir da escola sem a devida segurança. Sim, temos muitas dificuldades para a nossa permanência na escola, entretanto a EJA do CEVA tem promovido uma educação mais humana na busca de nossa inclusão e mais igualdade social. Na escola vemos exemplos de superação mesmo com essas dificuldades, como é o caso de seu Ernesto que tem vencido preconceitos e barreiras, pois aos 76 anos de idade está concluindo o Ensino Médio na EJA agora em 2019.

A Escola Estadual de Vila de Abrantes tem adotado de forma inovadora a elaboração e realização de um Congresso feito por nossas mãos de forma solidária, temos várias oficinas: artes, música, teatro, escrita, imagem, alimentação etc. Esse é um grande passo para uma educação que valorize nossos conhecimentos e respeite a nossa diversidade. Enfim, a EJA é uma Solução para o resgate de pessoas que estavam desacreditadas porque ela transforma sonhos em realidade! Portanto, gostaria de trazer nessa carta com o seguinte relato de experiência [...]

Acreditamos que a Educação é o grande salto para modificar a nossa sociedade, contribuindo para melhores condições de vida, vencendo os parâmetros da desigualdade. Agradecemos a todos pela oportunidade de escuta, pois acreditamos que o ENEJA é um evento que fortalece a Educação de Jovens e Adultos, dando visibilidade aos nossos percalços e conquistas. Portanto, assinamos essa carta:

Eu sou EJA, você é a EJA, nós somos a EJA.

O documento supracitado é uma carta escrita de forma colaborativa pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual de Vila de Abrantes, em 2019,

durante a Oficina de Escrita Coletiva. A carta foi apresentada pela estudante Dandara no ENEJA (Encontro Nacional da EJA) daquele mesmo ano, em Minas Gerais. Nela, manifesta-se o entendimento de que a EJA é um direito a ser assegurado.

A Carta ao ENEJA é um documento político-pedagógico que expressa vivências marcadas por desigualdades e interrupções educacionais, denunciando os desafios de acesso e permanência na escola, ao mesmo tempo em que valoriza a EJA como espaço de acolhimento e emancipação, em sintonia com a pedagogia freireana. Reivindica políticas públicas que assegurem educação de qualidade, investimentos em infraestrutura e apoia iniciativas inovadoras, como o congresso estudantil da EJA do CEVA, apresentando relatos de superação. Configura-se como escrivência coletiva, na qual os sujeitos da EJA afirmam identidade e pertencimento: “Eu sou EJA, você é a EJA, nós somos a EJA”.

O Brasil é signatário de várias convenções internacionais que preconizam o direito à educação para todos (Brasil, 2000). No decorrer do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu a realização de eventos como a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), palco do debate acerca da urgência da concepção de políticas públicas que possibilitem o acesso de pessoas adultas à educação, entendida como direito humano (Brandão *et al.*, 2019).

Concebida em 1948, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) estabelece e salvaguarda direitos fundamentais e inalienáveis, como o direito à vida e à liberdade, assim como à proteção das pessoas contra as violências e discriminações motivadas por questões de gênero, cor, religião ou nacionalidade.

Nesse contexto, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) com o propósito de assegurar os direitos ditos universais por meio de tratados internacionais assinados entre as nações. Os direitos humanos englobam: a) direitos civis, políticos e liberdades individuais; b) direitos sociais e econômicos, correlacionados ao mundo do trabalho; c) direitos coletivos da humanidade, como o direito à paz (Benevides, 1994).

Repito que pensadores como Aimé Césaire (1978) têm questionado a pretensa universalidade dos direitos humanos enquanto mais uma das presunções da cultura ocidental, negadora do pluralismo, dos particularismos e das especificidades culturais. Os direitos universais não se aplicam, concretamente, às diversas necessidades e aspirações relacionadas às dimensões culturais, étnicas, raciais, religiosas, regionais e a outras particularidades socioculturais (Passos, 2012).

O artigo 25 da DUDH protege esferas fundamentais da dignidade humana ao garantir o bem-estar social, resguardando direitos basilares como alimentação, moradia, saúde, trabalho e

seguridade social. No entanto, como se sabe, no Brasil, a maioria das pessoas não tem sua dignidade nem sua cidadania assegurada, pois são “sujeitos sem direitos”, que sobrevivem em condições miseráveis, levando uma vida de precariedades e vulnerabilidades, o que incide na exclusão educacional e vice-versa.

Toda pessoa tem direito à educação. Decorrente dessa premissa presente no Artigo 26 da DUDH, reitero que a escola pública é um direito de todos, devendo ser laica, gratuita, universal, democrática, cidadã, plural e obrigatória. Sob esse prisma, a luta por uma educação emancipadora precisa ser travada no interior da escola pública (Gadotti, 2012).

A Educação é tanto um direito humano quanto um instrumento para a conquista de outros direitos, também humanos (civis, sociais e políticos), ou seja, é imprescindível para o exercício da cidadania, compreendida como um conjunto de direitos e deveres, como identidade ou uma forma de participação (Monteiro; Castro, 2008) política consciente na vida comunitária. Dessa maneira,

[...] quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores (Saviani, 2017, p. 654).

A Confintea I ocorreu em Elsinore, Dinamarca, em 1949, circunstância do pós-guerra, repercutindo as ideias de que a educação deveria ser orientada para a difusão da cultura da paz, tendo em vista as especificidades da formação de adultos em contextos comunitários. Em 1960, a segunda edição do evento foi realizada em Montreal, no Canadá, reforçando que os países ricos deveriam auxiliar os demais na consecução da educação de adultos. Já a 3ª Conferência, ocorrida na cidade de Tóquio, Japão, em 1972, defendia a educação de adultos como um projeto permanente e de fortalecimento das democracias (Jardilino; Araújo, 2014).

No intervalo entre a Confintea III e IV, em 1976, conjuntura marcada pelas lutas anticoloniais em África e pelas recentes independências das antigas possessões coloniais europeias, ocorreu em Nairóbi, no Quênia, a Conferência Geral da Unesco. Nela, consagrou-se o compromisso de os governos incluírem a educação de adultos no sistema formal de ensino, adotando-a como uma prática formativa que se estende ao longo da vida (Jardilino; Araújo, 2014). As contribuições de Nairóbi foram incorporadas à Confintea IV, em 1985, na cidade de Paris, França, quando foi corroborado que todo indivíduo tem o “direito de aprender a ler,

escrever, questionar, analisar, imaginar, criar, ler o próprio mundo e escrever a sua própria história” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 81).

Em 1990, a UNESCO em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, onde foi concebida a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que preconiza a universalização da educação básica, impulsionando a formulação de políticas públicas em diversos países (Jardilino; Araújo, 2014). No Brasil, desencadeou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 994/96, em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 'S) no ano seguinte.

Em 1997, na Alemanha, ocorreu a Confintea V, que resultou na Declaração de Hamburgo sobre a EJA, marco para a educação de adultos ao certificar o direito de todos à educação continuada, em um processo contínuo de aprendizagem que abrange tanto os contextos formais quanto informais de ensino. De acordo com o documento:

A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas (UNESCO, 1998, p. 1).

Os Fóruns de EJA surgiram da preparação para a Confintea V, consolidando-se como espaços político-pedagógicos que discutem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, reunindo educadores, movimentos sociais e instituições. Contribuem para a implementação de políticas públicas voltadas à escolarização de adultos, destacando-se a criação do ENEJA (1999), dos Fóruns Regionais e do Fórum da Bahia, no início dos anos 2000, que socializam experiências e práticas educativas da EJA.

A Confintea VI aconteceu em Belém do Pará, em 2009. O Brasil foi o primeiro país da América Latina a sediar a Conferência, contando com representantes de 144 Estados-membros. No evento, foi reafirmada a definição de educação de adultos adotada em Nairóbi, em 1976, aperfeiçoada na Declaração de Hamburgo, em 1997:

a educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 2010, p. 5).

“Aprendizagem ao longo da vida” é considerada um alicerce conceitual para balizar uma educação “baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos” (UNESCO, 2010, p. 6). A Confinteia VI reitera a EJA como dever do Estado brasileiro, acentuando a urgência da equidade frente as clivagens sócio-étnico-raciais, com foco especial em grupos mais vulneráveis, como mulheres, quilombolas, negros, indígenas, idosos, pessoas da periferia e do campo.

A mais recente Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, CONFINTEA VII, foi realizada em 2022, em Marrakech, Marrocos, tonificando o compromisso com a educação de qualidade, equitativa, inclusiva, reconhecida como um direito permanente ao acesso à aprendizagem ao longo da vida.

3.2 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: incursões históricas e legais

A Educação de Jovens e Adultos tem sido ofertada no Brasil em contextos formais e informais de ensino por meio de sistemas públicos municipais e estaduais, via iniciativas privadas, ou agenciadas por lideranças comunitárias (Jardilino; Araújo, 2014). A EJA foi constituída a partir das experiências e reivindicações de movimentos sociais, principalmente da educação popular e dos movimentos negros.

Na época em que o Brasil se tornou independente de Portugal, em 1822, buscou-se celebrar os demarcadores de sua autonomia política, elaborando a Constituição Imperial de 1824, na qual a educação era restrita aos cidadãos, mas poucos tinham essa condição (Brasil, 2000). Com o Ato Adicional de 1834, a educação das elites ficou a cargo do Governo Imperial, enquanto a tarefa de educar os mais carentes foi delegada às províncias, que possuíam menores recursos. Consequentemente, em 1890, 82% da população brasileira acima de 5 anos de idade era analfabeta (Haddad; Di Pierro, 2000).

Realça-se que ao longo da história da educação no Brasil, as elevadas taxas de analfabetismo são consideradas sequelas da exclusão escolar dos corpos negros dos bancos escolares. Essa exclusão se iniciou na Colônia, atravessou o Império e a República;

evidenciando que a discriminação e o racismo foram impedimentos determinantes para a escolarização formal da população negra (Brasil, 2004).

Com a Proclamação da República, em 1889, a educação passou a ser encargo do Estado. Todavia, a primeira Constituição Republicana de 1891, além de retirar a gratuidade da instrução, condicionou o exercício do voto à alfabetização (art. 70, § 2º), ignorando-se a “existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais” (Brasil, 2000, p.14).

Nesse contexto, a instrução primária ficou sob a responsabilidade das antigas províncias, o que ratificou o descompromisso da União e favoreceu as elites em detrimento das camadas marginalizadas (Haddad; Di Pierro, 2000). Apesar disso, a época foi marcada por diversas reformas educacionais, buscando certa normatização do ensino primário e secundário no país (Brasil, 2000).

Os cursos de instrução primária no período noturno eram gerenciados por associações civis, clubes e outras iniciativas autônomas diante da vacância de uma política pública institucional reguladora. Entretanto, os movimentos cívicos reclamavam a presença da União para estabelecer uma educação com pilares nacionais unificados e dar suporte técnico-financeiro para a expansão da escola primária e a erradicação do analfabetismo nos estados (Brasil, 2000).

No início do século XX, a crescente urbanização e industrialização nacional exigiam a formação de mão de obra qualificada, por conseguinte, o letramento de adultos atendia exclusivamente aos interesses econômicos. Cenário em que a União passou a debater sobre as competências do Estado na oferta do ensino primário (Brasil, 2000), visto que, após 30 anos de vigência da República no país, de acordo com o censo de 1920, 72% da população acima de 5 anos não era alfabetizada (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nos anos 1930, a educação de adultos começava a se firmar em decorrência da intensificação das transformações econômicas iniciadas na década anterior. A reivindicação pela ampliação da oferta da educação básica, articulada pelos movimentos sociais e políticos, sobretudo pelas organizações operárias, colaborou para a Constituição de 1934, que determinou a oferta do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória, extensiva para adultos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Ainda se pode destacar o artigo 129 da Constituição de 1937, que permitia aos sindicatos e indústrias criar escolas de aprendizes para atender aos filhos dos operários (Brasil, 1937), realçando a dualidade estrutural da educação brasileira, na qual o ensino das classes populares possui uma conformação instrumental, técnica e profissionalizante, com o intuito de capacitar

mão de obra para servir às classes dirigentes; enquanto a educação das elites se orienta para a formação de cunho científico-cultural.

Até 1940, a educação de adultos era vista como extensão da escola formal, sobretudo na zona rural. mas iniciou-se o debate sobre as especificidades da Educação de Adultos, diligenciando gerar infraestrutura nos estados e municípios brasileiros com o objetivo de diminuir o analfabetismo através de campanhas educacionais (Haddad; Di Pierro, 2000). Nos anos 1950, projetos paliativos de alfabetização foram disseminados através da radioeducação, basicamente.

Gadotti (2012) afirma que, a partir da Segunda Guerra, a educação de adultos passou a integrar a educação formal, centrada no currículo e nas estruturas hierárquicas das escolas. Contudo, também se desenvolveu em espaços não-formais, promovida por ONGs, igrejas e sindicatos. Logo, ao longo do século XX, suas concepções foram moldadas por contextos e ideologias, marcadas pelas tensões entre Estado, movimentos sociais, iniciativas privadas e interesses de mercado

De forma sintética, o autor (2011) divide a história da educação de adultos no Brasil em três períodos: 1º) 1948-1958: realização de campanhas nacionais chamadas “cruzadas”, com vistas a erradicação do analfabetismo; 2º) 1958-1964, criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs), do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Plano Nacional de Alfabetização, dirigido por Paulo Freire; 3º) A continuidade da “Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã)” após 1964 e a criação do MOBREAL.⁴⁸

Sob o olhar paulofreireano, a alfabetização significa a leitura do mundo, muito além da junção silábica do Bê-á-bá, para que os sujeitos possam “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se” (Fiori, 1987, p. 9). Assim, Paulo Freire pensa a educação popular de adultos como ferramenta de humanização, conscientização e emancipação (Santana, 2020).

Nesse horizonte, Magda Soares (1998) e Soares e Batista (2005) propõem “alfabetizar letrando”, compreendendo a alfabetização como apropriação do sistema gráfico e fonético e o letramento como uso cognitivo e social da língua escrita. O letramento é um direito humano fundamental para guiar políticas públicas que combatam as desigualdades no acesso à cultura letrada.

⁴⁸ O Movimento de Educação de Base (1961–1969), apoiado pela Igreja Católica, buscava educação popular; os Centros Populares de Cultura fecundavam conscientização política via cultura; e o Plano Nacional de Alfabetização visava alfabetizar cinco milhões de brasileiros com o método Paulo Freire (Jardilino; Araújo, 2014).

Salienta-se que a educação popular tem como princípio a criação de novas epistemologias em respeito aos saberes produzidos pelas camadas populares, gerados na prática cotidiana, e incorpora o raciocínio científico e sistematizado sobre essa mesma prática com vistas a produção de um conhecimento orgânico e crítico (Gadotti, 2012).

Com o golpe de 1964, movimentos sociais e projetos educativos emancipatórios foram sufocados, ocasião em que o Mobral foi criado pela Lei 5.379/67 com o escopo de erradicar o analfabetismo (Brasil, 2000). Associado a regimes autoritários, o Mobral usava metodologia mecânica, acrítica e descontextualizada, ignorando os sujeitos da aprendizagem, e foi extinto em 1985 (Haddad; Di Pierro, 2000).

Na década de 1970, o Ensino Supletivo foi implementado no país pela LDB nº 5.692/71, oferecendo escolarização no âmbito dos 1º e 2º graus, abrangendo conteúdos básicos (leitura, escrita e cálculo) e a formação profissional, ampliando-se, em decorrência, programas de educação a distância por rádio, correspondência e televisão.

A datar dos anos 80, cenário de redemocratização do país, as ações educacionais de caráter popular foram gradativamente restabelecidas pela sociedade civil, ao mesmo tempo em que outros direitos foram conquistados: em 1985, uma Emenda Constitucional garantiu o direito ao voto para pessoas não alfabetizadas, antes proibido por mais de um século e os que marginalizava da cidadania e da democracia.⁴⁹

Ressalta-se que, regularmente, nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, o analfabetismo era considerado como um "mal nacional", "uma erva daninha", "uma chaga social", atrelando a imagem do adulto com baixa escolaridade ao estereótipo do analfabeto, estigmatizado como um "problema social".

Todavia, concordo com Gadotti (2011) que o analfabetismo é a negação de um direito, ligada à negação de outros, pois reflete condições de vida precárias. É, nas palavras do autor, "expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas" (Gadotti, 2011, p. 38).

A Constituição de 1988 afiançou o direito à educação para todos, sem restrição de idade. O artigo 205 determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve promover o desenvolvimento integral, a cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). O artigo 208 estabelece a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental para

⁴⁹ TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Emenda Constitucional de 1985 garantiu o direito ao voto aos eleitores analfabetos. *TSE*, Brasília, 21 nov. 2016. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2016/Novembro/constituicao-de-1985-garantiu-o-direito-ao-voto-aos-eleitores-analfabetos>. Acesso em: 2 jul. 2025.

adultos, enquanto a Emenda Constitucional nº 59/2009 estendeu essa determinação ao Ensino Médio.

Em 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), ratificando o direito ao acesso e à permanência dos jovens e adultos no ensino básico gratuito, sem definir a idade máxima dos estudantes para retornarem à escola ou o tempo de estudo prévio (Brasil, 1996). Segundo o disposto nessa legislação,

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 de 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, Seção V, Art. 37, §§ 1º, 2º e 3º).

Dessa forma, a EJA tornou-se uma modalidade da educação básica, abrangendo as etapas do ensino fundamental e médio, com características próprias que demandam um tratamento adequado e específico (Brasil, 2000), atentando para as particularidades dos sujeitos da EJA na condição de adultos-trabalhadores, tendo em vista a relação intrínseca entre educação e trabalho. Ainda assim, a EJA continuou a ocupar um lugar marginal nas políticas educacionais e na alocação de recursos (Haddad; Di Pierro, 2000).⁵⁰

A LDB/96 reconhece a função reparadora da EJA, resguardando o direito à educação historicamente negado. Hoje, a EJA assume também função qualificadora, pautada no direito à aprendizagem ao longo da vida, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que legitimam a EJA como uma modalidade diferenciada da educação básica e a exigência de formação inicial e continuada dos professores.

No âmbito do estado da Bahia, foi implementada a já citada *Política de EJA (Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida)*, em 2009. De forma complementar, a resolução CEE nº 239, de 12 de dezembro de 2011, estipula as diretrizes da EJA rede pública estadual, com o objetivo de alinhá-la às normativas nacionais, incorporando

⁵⁰ As fontes de financiamento da educação básica era o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), extinto em 31 de dezembro de 2006, foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/ Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.

- A concepção ampliada de EJA - Educação de Jovens e Adultos, que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de escolarizar-se;
- A EJA como direito do cidadão o que pressupõe reconhecer a diversidade como substantiva na constituição histórico-sócio-cultural e étnico-racial brasileira, e exige superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira;
- A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros e que constitui a sociedade brasileira abrangendo jeitos de ser, viver, pensar e agir (Bahia, 2011, p. 3-4).

Os arcabouços legais definiram as diretrizes da EJA, respaldando-a conceitual, pedagógica e politicamente, promovendo avanços significativos. Sem embargo, permanece marginalizada, oferecida em espaços periféricos e desvalorizada no sistema educacional (Arroyo, 2017). A formação docente é precária, contrariando a LDB/96, que exige nível superior para professores da educação básica. Além disso, a identidade da EJA tem sido enfraquecida, apagando a trajetória de lutas e resistências populares pelo direito à educação.

A educação de Jovens e adultos está permeada por muitos desafios, um deles é o da expansão do atendimento dessa clientela e qualidade da oferta a fim de superar o que Gramsci denomina de “certificação vazia” (RUMMERT & CIAVATTA, 2010), uma vez que muitos alunos frequentaram a escola, contudo não adquiriram aprendizagens significativas para participarem inteiramente das esferas socioculturais do país e contribuir com a melhoria das suas condições de vida. Deste modo, torna-se imperante que, para atender as necessidades básicas de aprendizagem dessa população, haja uma oferta permanente de programas que suplantem o modelo das campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo dominantes na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Santana, 2020, p. 8).

A marginalização da Educação de Jovens e Adultos também se reflete nas pesquisas acadêmicas. Estudos de Haddad (1987; 2000) e Santos e Silva (2020) indicam que cerca de 3% das produções analisadas se concentram na EJA, ainda mais periclitante quando se trata de práticas pedagógicas, metodologias, experiências de estudantes e professores (Jardilino; Araújo, 2014), assim como sobre relações étnico-raciais (Gomes, 2018; Passos, 2012).

Contudo, registram-se avanços acadêmicos importantes, como os estudos da ANPED, associação nacional sem fins lucrativos dedicada à pesquisa e ensino em educação. Na década de 1990, o GT 18 foi criado para pensar as demandas históricas da EJA.

3.3 A EJA negra: refletindo dados

Negritude Presente

Estamos **presente** nas escolas
presente nas universidades
presente no mercado de trabalho
 Negritude sempre **presente**!

Negritude grita, grita por oportunidade
 grita por libertação, pois ainda a escravidão
 não acabou não!
 Procura se qualificar, meu irmão
 Não dê bobeira não.

Negritude nunca foi a mesma, não
 depois que soube o verdadeiro significado
 da libertação, conseguimos abrir portas....
 Agora ninguém fecha mais não.
 (Dandara, 2024).

Inscriver-se no mundo é estar presente, é se fazer presente, é dizer presente. Quando a negritude se faz presente nos espaços que lhe foram interditados por séculos é uma forma de oposição aos epistemicídios, tanto a própria exclusão dessa corporeidade dos espaços hegemônicos de produção de conhecimento e de poder, quanto a ausência deliberada por esquecimentos, apagamentos, silenciamentos, estereótipos e farsas burlescas que incidem sobre sua existência. Tem sido um longo caminho para a afirmação positiva das identidades negras e para transformar ausência em presença.

Munanga (2012) discute como a identidade negra foi historicamente construída como uma identidade política e coletiva, em resposta à racialização e às tentativas de desumanização e subalternização dos povos negros, cuja cultura foi sistematicamente negada e silenciada. Nesse sentido, a negritude não se fundamenta na cor da pele, mas nas experiências compartilhadas de opressão, apagamento cultural e resistência diante do olhar ocidental imposto aos africanos e seus descendentes.

Os dados do Censo Demográfico 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que cerca de 92,1 milhões de pessoas se declararam pardas, o equivalente a 45,3% da população do país. Desde 1991, o IBGE adota cinco categorias de cor ou raça (branca, preta, amarela, parda e indígena) e, pela primeira vez, houve uma inversão: a população branca

foi ultrapassada, totalizando 88,2 milhões (43,5%). Ademais, 20,6 milhões se declararam pretas (10,2%), 1,7 milhão indígenas (0,8%) e 850,1 mil amarelas (0,4%).⁵¹

Torna-se pertinente frisar que o aumento das pessoas que se autodeclararam pretas e pardas indica um processo de “enegrecimento” da população brasileira, fenômeno possivelmente decorrente da valorização da negritude, preconizada por intelectuais negros. A construção de uma autoimagem positiva nos últimos anos, potencializada pelas políticas de ação afirmativa, pode estar refletindo nos indicadores de autodeclaração étnico-racial.

No Censo de 2010, a população brasileira que se autodeclarou preta era de 14,5 milhões, passando para 20,7 milhões em 2022, um crescimento de 42,3%. A população parda predomina nas regiões Norte (67,2%), Nordeste (59,6%) e Centro-Oeste (52,4%), enquanto no Sul (21,7%) e Sudeste (38,7%) esses índices são menores. O Pará registra a maior proporção de pardos (69,9%), o Rio Grande do Sul de brancos (78,4%) e a Bahia de pretos (22,4%).

Em 2023, cerca de 9 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não haviam concluído o ensino médio, sendo 70,6% pretos ou pardos. Entre os motivos para abandono escolar, sobressaem-se a necessidade de trabalhar (53,4% dos homens e 25,5% das mulheres) e a gravidez (23,1% das jovens). Entre 18 e 24 anos, pretos e pardos tiveram menor participação no ensino superior: 16,4% cursaram e 2,9% concluíram, contra 29,5% e 6,5% dos brancos. Os dados evidenciam barreiras estruturais à escolarização para grupos vulnerabilizados.

No caso da Bahia, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019), mais de 4,6 milhões de pessoas com 25 anos ou mais não haviam concluído o Ensino Fundamental, e aproximadamente 60% da população adulta possuía escolarização inferior ao Ensino Médio completo (Bahia, 2022).

Em 2022, cerca de 9,6 milhões de brasileiros não eram alfabetizados, sendo 6,9 milhões pretos ou pardos e 2,5 milhões brancos. Apesar da queda da taxa entre pretos e pardos para 7,4% (2019–2022), ela ainda é mais que o dobro da dos brancos (3,4%). Idosos, negros e nordestinos continuam os mais afetados.⁵² Consequentemente, a maioria dos estudantes da EJA

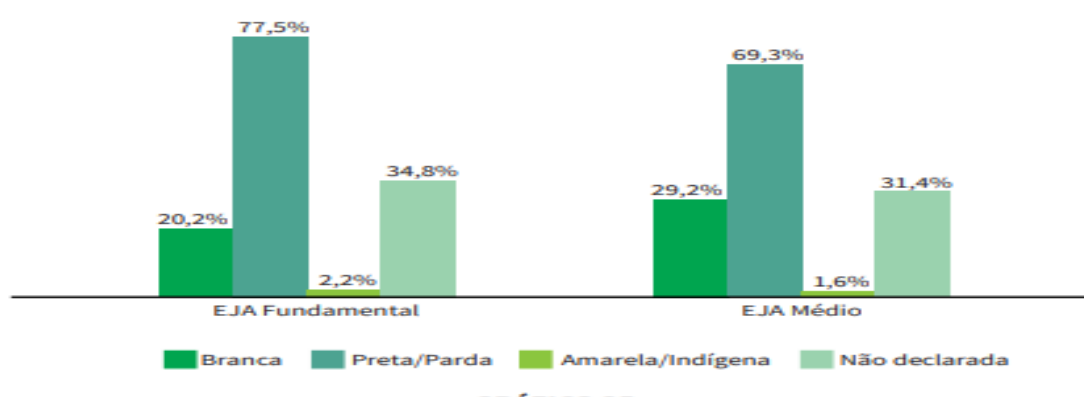
⁵¹BELANDI, Caio; GOMES, Irene. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência de Notícias do IBGE, Rio de Janeiro, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda> agenciadenoticias.ibge.gov.br. Acesso em: 09 fev. 2023.

⁵²ESTADO DE MINAS. Analfabetismo entre negros é mais que o dobro do registrado entre brancos. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 7 jun. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2023/06/07/internas_educacao,1504138/analfabetismo-entre-negros-e-mais-que-o-dobro-do-registrado-entre-brancos.shtml. Acesso em: 9 jan. 2024.

é negra, com o CEDRA (2019) registrando, em 2019, 28 alunos negros para cada 10 brancos nessa modalidade.⁵³

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (INEP), a distribuição dos alunos da EJA por cor/raça no Brasil foi a seguinte: no nível fundamental, 77,5% se declararam pretos ou pardos; no nível médio, 69,3%. Em contraste, os estudantes brancos corresponderam a 20,2% no fundamental e 29,2% no médio (BRASIL, INEP, 2023).

Gráfico 1 — Distribuição percentual das matrículas na EJA – níveis fundamental e médio – por cor/raça (Brasil, Censo Escolar 2022)



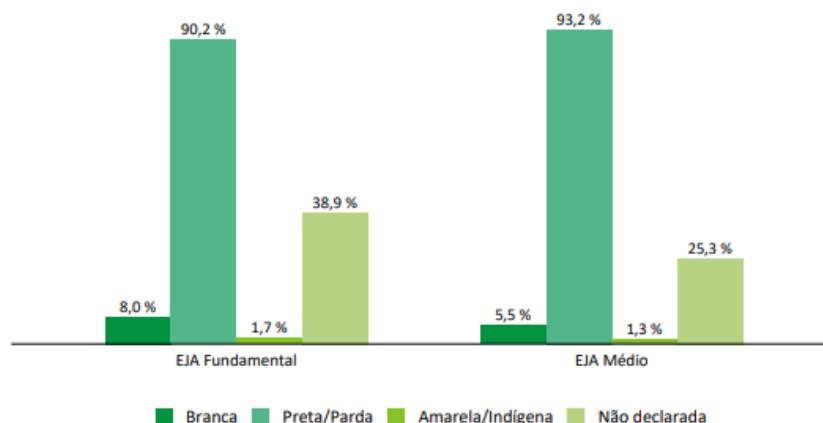
Fonte: BRASIL, INEP, 2023, p.33.

No estado da Bahia, a análise das matrículas dos alunos da EJA que declararam sua cor/raça,⁵⁴ revela uma predominância significativa de estudantes pretos ou pardos. No nível fundamental da EJA, 90,2% dos alunos se identificaram como pretos ou pardos. Já no nível médio, essa porcentagem é ainda maior, atingindo 93,2%. Em contrapartida, os estudantes que se declararam brancos representam uma parcela menor: 8,0% no nível fundamental da EJA e 5,5% no nível médio (Brasil, INEP, 2022).

Gráfico 2 – Percentual de matrículas na EJA nos níveis fundamental e médio, por cor/raça

⁵³ CORREIO BRAZILIENSE. Os dados educacionais informam sobre o passado, presente e futuro do país. *Correio Braziliense*, [S. l.], s.d. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opinia0/2024/01/6778045-artigo-os-dados-educacionais-informam-sobre-o-passado-presente-e-futuro-do-pais.html>. Acesso em: 9 jan. 2024.

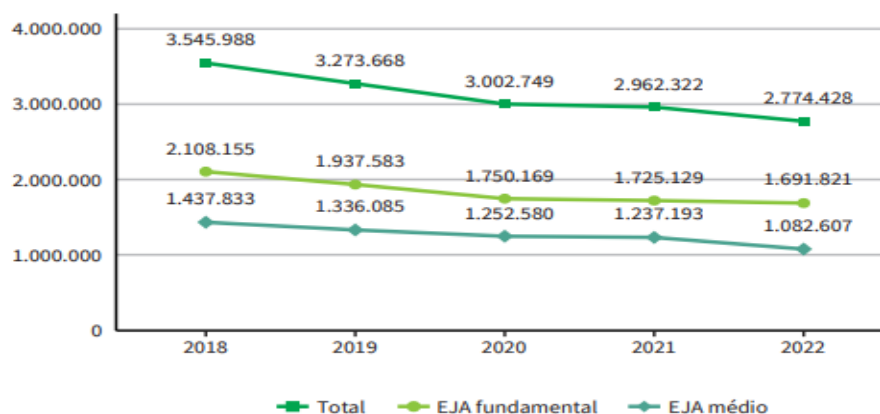
⁵⁴ Quanto à cor/raça, no Censo Escolar, as opções de preenchimento são as mesmas estabelecidas pelo IBGE: branca, preta, parda, amarela, indígena, não declarada.



Fonte: Brasil, INEP, 2022, p.32

Apesar dos altos índices de analfabetismo e distorção idade/série, o número de matrículas da educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022, chegando a 2,8 milhões em 2022. A queda em 2022 foi de 6,3%, sendo que a redução na etapa de nível fundamental foi de 1,9% e na de nível médio 12,5% (Brasil, INEP, 2023).

Gráfico 3 - Número de matrículas na EJA, 2018 a 2022



FONTE: Brasil, INEP, 2023, p. .31

Esse dado é preocupante, estimando a importância da EJA para atender as camadas mais marginalizadas e seu papel na democratização da educação. Na Bahia, a queda expressiva das matrículas nos últimos anos tem causas multifatoriais, como falta de investimento público, impactos da pandemia de Covid-19 e aumento da insegurança devido a conflitos territoriais entre facções criminosas. Diante desse cenário, o Centro de Apoio Operacional de Defesa da

Educação (CEDUC), do Ministério Público, emitiu a Informação Técnica nº 04/2022 para assegurar a oferta da EJA.⁵⁵

No Estado da Bahia, no ano de 2022, segundo dados fornecidos pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos da SEC/BA e conforme o Sistema de Gestão e Certificação Online - SIGEDUC, foram contabilizados, em 368 municípios baianos, 10.519 matrículas de EJA no Ensino Fundamental e 78.517 alunos no Ensino Médio, distribuídos no universo de 780 escolas estaduais, 22 unidades de educação em prisões, 6 unidades socioeducativas e 18 em unidades certificadoras da Comissão Permanente de Avaliação - CPA, que, dentre tantos outros desafios impostos pela pandemia da COVID-19, padecem com a ausência de formação específica dos professores, a alta evasão escolar e a necessidade do desenvolvimento de estratégias de prevenção desse problema (Bahia, 2022).

Como consequência da redução de matrículas tem-se justificado o encerramento de turmas de EJA em diversos municípios no estado da Bahia, a exemplo da capital baiana, Salvador, onde foram fechadas 44 escolas, em 2021. Essa ação é considerada uma violação aos direitos constitucionais à Educação, motivando a instauração de Inquérito Civil (nº 003.9.359693/2021) em trâmite na 6ª Promotoria de Justiça da capital (Bahia, 2022).

Segundo Gerbelli (2023), desde 2016 a EJA tem sofrido ataques devido às lógicas neoliberais que enfraquecem as políticas públicas educacionais e sociais no Brasil. Entre 2012 e 2020, os recursos federais caíram cerca de 99,5%, desencadeando o fechamento de turmas de EJA. O parecer CNE/CEB nº 6/2020 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 alinham a EJA à BNCC, impõe a padronização e favorecem o ensino a distância (Brasil, 2021), reduzindo-a uma “fábrica de certificados”, esvaziada de seu caráter formativo e emancipatório.⁵⁶

O Organizador Curricular EJA (2022), elaborado pela Secretaria da Educação da Bahia, visa estruturar o trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, como educadora da EJA, observo que a matriz atual propõe 15 disciplinas em um único ano, dificultando a construção de uma aprendizagem significativa, transdisciplinar, contextualizada e integrada, princípios essenciais para uma EJA efetiva e transformadora.⁵⁷

⁵⁵Esse documento é fruto das inúmeras denúncias feitas ao Ministério Público da Bahia, em 2022, pelo Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia (Fórum EJA/BA), a respeito do fechamento de turmas e escolas da EJA, na capital e no interior do estado.

Fonte: BAHIA. Ministério Público do Estado da Bahia. Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação. Informação Técnica nº 04/2022.

⁵⁶ GERBELLI, Diego. Na surdina, a destruição da Educação de Jovens e Adultos. Outras Palavras, 2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/na-surdina-a-destruicao-da-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

⁵⁷ BAHIA. **Secretaria da Educação do Estado da Bahia**. *Organizador curricular EJA: Educação de Jovens e Adultos – 2022*. Salvador: SEC, 2022. Disponível em:

Superada essas reflexões, Pinheiro (2020) aborda a identidade racial dos/as professores/as da educação básica e suas implicações para a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 nos estabelecimentos escolares. A pesquisadora usa os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 para analisar os indicadores de autodeclaração racial a partir das categorias de cor/raça dos/as professores respondentes, assim como a opção “não” declarada, adotada no sistema de classificação.

No Nordeste, a maioria dos professores se declarou como “parda”, correspondendo a um percentual de 37,66%, quase empatado, 37,07% dos/as depoentes optou por não escolher um grupo de pertença racial. Apenas 4,79% dos professores se autodeclararam pretos. Na Bahia, a maioria dos/as docentes optou por não informar sua cor/raça, perfazendo 50,12% das respostas, já a categoria “parda” foi a opção de 31,53% dos/as professores/as e a preta foi a de 7,35% (Pinheiro, 2020).

Os números apresentados até agora, somando-se estudantes e professores pretos e pardos, corroboram que a EJA na Bahia e no Brasil é predominantemente negra. Por esse motivo, levo em conta que a exclusão escolar dos afrodescendentes acompanha a própria história da educação no Brasil. Diversos obstáculos e interdições legais negaram o direito educacional às populações negras. Como sintoma, as trajetórias escolares dos afrodescendentes são marcadas por menos oportunidades, discriminação racial e epistemicídios.

A educação é compreendida como instrumento de integração e de mobilidade social, todavia, ela tem sido um lugar privilegiado de reprodução de lógicas meritocráticas racistas, na medida em que oculta os mecanismos de dominação e as práticas sociais excludentes, omitindo-se que os brancos possuem mais chances educacionais do que os negros (Carneiro, 2002; Henriques, 2002). Essa tem sido uma das preocupações das organizações negras e das estudiosas e estudiosos do campo da educação das relações étnico-raciais.

[...] autores vêm evidenciando, também, que concorrem negativamente na performance dos alunos negros, a pobreza material e privação cultural das famílias negras, os estereótipos negativos ligados ao negro no imaginário social e presentes na escola, nos instrumentos didáticos, nas relações entre os alunos; o sentimento de abandono que as crianças negras carregam pela omissão dos professores diante das situações de humilhação racial de que elas são vítimas no cotidiano escolar, quando não são os próprios professores os agentes da discriminação, como bem demonstrado nos trabalhos de Eliane Cavalleiro. Por fim, sobretudo tem sido determinante nesse processo a incapacidade e/ou ausência de vontade política no sistema educacional para ofertar ensino público de qualidade às populações negras e pobres. Apesar dessas condições, que produzem o pior desempenho e as mais altas taxas de

retenção e evasão escolar dos alunos negros, autores, como Fúlvia Rosemberg, ressaltam em seus estudos a grande persistência do alunado negro em permanecer ou retornar à escola (Carneiro, 2002).⁵⁸

Apesar da significativa presença negra na EJA, as questões étnico-raciais e culturais afro-brasileiras e africanas ainda não se efetivaram nos currículos e práticas pedagógicas. O caráter universalista da educação e das políticas públicas prioriza relações de classe em detrimento de raça, gênero, sexualidade e cultura. O objetivo, porém, é promover novas relações étnico-raciais na sociedade brasileira (Carreira, 2014; Gomes, 2018; Passos; Santos, 2018).

As questões de gênero são ofuscadas pelo maior índice de escolaridade das mulheres na educação básica, que não se traduz em vantagem futura no mercado de trabalho. Assim, os desafios de escolarização enfrentados pelas jovens e adultas da EJA, sobretudo negras, não são admitidos como problema político (Carneiro, 2002; Carreira, 2014). Entretanto, os efeitos da interseção entre raça e gênero na educação não devem ser ignorados (Henriques, 2002).

De um modo geral, a maquiagem histórica da inexistência de racismo no país aliada à prevalência do recorte de renda como a tônica exclusiva do problema da desigualdade, contribui para a invisibilização ou negação das questões étnico-raciais na EJA (Carreira, 2014). Ainda que seja uma “EJA negra”, dificilmente é reconhecida como tal:

A essa “EJA negra”, que não se reconhece como negra, articulam-se e somam-se outros sujeitos e identidades (sempre fluidas, negociadas, plurais) com trajetórias marcadas por múltiplas discriminações de gênero, renda, etnia, campo/cidade, região, sexualidade, geração, existência de deficiências, entre outras, vinculadas às comunidades tradicionais, às juventudes das periferias, à população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), aos povos indígenas e pessoas com deficiências, aos encarcerados e encarceradas e a outros trabalhadores e trabalhadoras de baixa renda (Carreira, 2014, p. 211).

Segundo Passos e Santos (2018), hoje é consenso que os currículos da EJA e as práticas pedagógicas devem considerar especificidades de cor/raça, gênero, orientação sexual, classe, geração e espiritualidade, assim como as expectativas e necessidades de estudantes jovens, adultos e idosos. Deve-se também valorizar suas trajetórias e lutas coletivas por sobrevivência, território, cultura e memória, enquanto uma política afirmativa de reparação (Arroyo, 2017).

⁵⁸ A fonte consultada não é paginada.

3.4 A EJA como uma política afirmativa de reparação

Não fosse apenas um dia

Não, não pensávamos que para ser lembrado, um único dia teria que existir.
Dia da consciência negra, mas não do mundo conscientizar pelos negros.
O dia que lembra e marca as árduas lutas, onde nossas vitórias são contadas, através de vozes caladas e segregadas que neste dia são estrondosas.

Via a Consciência negra
viva a lágrima que rola
Viva os rostos sofridos de todos os negros, que com fervor contam a sua história.

Se lembram e relembam os dias difíceis e o quanto até aqui batalharam, para serem lembrados como gente, que por seus direitos tem lutado
O direito de mostrar que a lágrima é igual

De mostrar que o suor é real mostrar que o sangue, - sim -, tem a mesma cor
mostrar que muitos são julgados e não recebem o devido valor.

O negro chora, geme e grita calado acreditando que um dia esse grito seja escutado.
A consciência negra deveria trazer a chave que abre a porta para novos horizontes, mas vê-se que muitas vezes é a passagem para irmos tão distantes.

Ah! Como seria bom se essa tal consciência negra não fosse apenas um dia, mas que no peito de toda gente fosse plantada e regada dia após dia
Não seria Consciência dos negros seria consciência dos humanos, homens, mulheres e criança que um grito do seu peito clamam.

Somos livres e somos normais
Somos filhos e somos guerreiros irmãos deu um mesmo pai.
Então, por que não sermos iguais?
Se para o mundo o diferente não é normal
Se para eles ser negro no torna letal
Então deixa eu me apresentar a vocês

Sou negro, ocultando na consciência
 negra, que ainda que não pareça
 Tudo bem não ser normal.

(Maria Firmina, 2024).

No poema, Maria Firmina (2024) critica a limitação da Consciência Negra a um único dia, defendendo que a valorização da identidade, história e lutas dos povos negros deve ser contínua, reconhecendo suas trajetórias de dor, silenciamentos e desumanização — “para serem lembrados como gente” —, assim como suas resistências. O texto denuncia o estigma que associa corpos negros à periculosidade e propõe uma consciência coletiva baseada na aceitação das diferenças, enaltecendo o protagonismo negro e convocando a sociedade a construir um mundo justo, onde autenticidade e diversidade sejam respeitadas, recusando padrões normativos impostos.⁵⁹

Dandara (2024), após anos de prática da capoeira em Vila de Abrantes, a compreende como instrumento de autoconhecimento, superação e afirmação identitária. Diante da falta de espaços culturais em sua comunidade, atua voluntariamente no ensino da capoeira a crianças carentes, reconhecendo-a como resistência cultural e ontológica, capaz de assegurar modos de vida, proteção física e direito ao lazer dos negros. Alerta, contudo, para os efeitos da miscigenação e das hierarquias raciais que ameaçam a continuidade dessas expressões: “vai deixar de falar, vai deixar de existir”. Defende, assim, a inserção permanente da capoeira nas escolas.⁶⁰

Esperança Garcia (2024) ressalta a importância do debate sobre racismo, classe e gênero nas escolas, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, como uma forma de conscientização que amplia os horizontes individuais e contribui para uma sociedade menos preconceituosa: “as pessoas veem a diferença de pele, de classe, de homem, de mulher, ainda com muito preconceito [...] eu acredito que vai ter um longo caminho para isso mudar realmente, mudou bastante, mas falta muito ainda.”

A perspectiva das pensadoras se conecta às reflexões teóricas e práticas históricas desenvolvidas por organizações negras desde o pós-abolicionismo, mas que ganharam novos contornos partir dos anos 1980, quando a denúncia do racismo estrutural e da

⁵⁹ O discurso da “consciência humana”, muitas vezes mobilizado em nome da igualdade abstrata, tem sido utilizado para desmobilizar os movimentos negros, negando o racismo estrutural e deslegitimando a luta por justiça racial. Contudo, no poema, ao falarem “consciência humana”, a autora não anula as lutas identitárias negras, mas propõe que a luta antirracista seja coletiva, fundada no respeito à diversidade.

⁶⁰ Lei nº 14.341/2021 (Lei Moa do Katendê) reconhece a capoeira como patrimônio cultural da Bahia e determina sua inclusão no currículo das escolas públicas estaduais.

monoculturalidade dos currículos e livros didáticos, impulsionaram reformulações educacionais voltadas à inclusão, à equidade e à pluralidade. (Gonçalves; Silva, 2000).

É interessante lembrar que, em 1988, fazia um século em que havia sido abolida formalmente a escravidão no Brasil, centenário marcado pela luta antirracista. Ano em que também foi criada a Fundação Cultural Palmares, instituição responsável pela preservação e promoção das manifestações culturais negras na qualidade de patrimônio nacional.

Naquele contexto, a questão racial se converteu em pauta da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e integrou a redação final da Constituição Federal de 1988 (CF/88), como resultado da pressão política das organizações negras que “sempre reconheceram que a luta contra o racismo não poderia acontecer separada da luta pela democracia. Por isso, no processo de retomada democrática dos anos de 1980 do século XX, o movimento negro foi um protagonista importante na construção da CF/88” (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 930).

Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues (2018) destacam o papel crucial dos movimentos sociais — indígenas, mulheres, negros, homossexuais, quilombolas, pessoas do campo, pessoas com deficiência, sem-terra, sem-teto etc. —, na luta antirracista. Esses ativistas agenciaram uma diretriz democrática catalisada na “Constituição cidadã”, em um período marcado por tensões entre diversos setores da sociedade, como partidos políticos, sindicatos, grupos religiosos, conservadores, ruralistas e capitalistas.

Haviam poucos parlamentares negros na época, mas “fundamentais na construção de alianças políticas para que demandas históricas pleiteadas pela população negra após a abolição e o advento da República se tornassem direitos e induzissem políticas públicas” (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 930), logrando avanços significativos como a criminalização do racismo (Brasil, 1988).

Além disso, a CF/88 consagrou um leque de direitos, como a reconsideração da África na concepção da nacionalidade brasileira, a sinalização da necessidade de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial, o reconhecimento das terras para quilombolas e a tutela constitucional dos direitos emanados nos tratados internacionais. Essas conquistas, mesmo que aquém das reivindicações do movimento negro, seriam retomadas e expandidas em legislações complementares (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 941).

Para Gomes e Rodrigues (2018), houve um esvaziamento das pautas levantadas pelo movimento negro na redação final da CF/88, expressando um certo limite jurídico para o antirracismo no Brasil. No tocante à educação, foi retirada a obrigatoriedade do ensino da “História das populações negras do Brasil” e as mudanças curriculares propostas como forma

de se combater o racismo, valorizar a história e a cultura afro-brasileira e dar visibilidade às narrativas de resistência agenciadas pelos povos escravizados.

A Carta Magna sinalizava apenas que o currículo deveria refletir a pluralidade étnica brasileira, como expresso no Art. 242, § 1º, que determina que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988). Não obstante, as autoras avaliam que a CF/88 foi imprescindível para a formulação de uma agenda antirracista por meio da criação de órgãos e leis complementares. Destaca-se que a criação da SEPPIR pelo Governo Federal, na figura do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

[...] Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (Brasil, 2004, p. 8).

Gomes e Rodrigues (2018) advertem que ainda que os movimentos negros tenham sido decisivos para o avanço na luta contra o racismo, a sua história foi invisibilizada política e epistemologicamente. Logo, o combate ao epistemicídio implica em admitir que as experiências sociais e culturais dos sujeitos invisibilizados se constituem em constelações de saberes, que são fontes de conhecimentos tão válidos quanto o conhecimento científico.

Cabe promover a compreensão de como as relações “de poder, do colonialismo, do capitalismo, do racismo e tantas outras formas de dominação, determinados sujeitos, histórias, participações políticas, conhecimentos e conquistas foram invisibilizados no campo epistemológico e político e, mais do que isso, muitos se tornaram ausentes” (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 929).

Em compensação, nas últimas décadas, muitas ideias e propostas defendidas pelo Movimento Negro receberam valor epistemológico e hoje integram os quadros teóricos das ciências sociais e humanas (Gomes, 2019). A começar pelo fato de que as organizações negras se engajaram na denúncia de que o mito da democracia racial encobria as desigualdades crônicas entre brancos e negros, que se refletem, irrefutavelmente, na distribuição de renda racializada.

Ademais, as políticas públicas universais têm se comprovado insuficientes para atender às demandas históricas da população negra. Ao adotar uma perspectiva reparatória, Estado, setor educacional e formuladores de políticas deixam de lado a pretensa neutralidade legal, passando a levar em conta fatores como gênero, raça e cor. Desde a década de 1990, diante da ineficácia das políticas universalistas, os movimentos negros intensificaram a luta por ações específicas, resultando na elaboração de políticas públicas de reparação (Gomes, 2012).

visando à superação das desigualdades, injustiça simbólica, cognitiva e econômica, às quais as populações que sofreram as violências coloniais vêm sendo submetidas no Brasil ao longo dos séculos, as políticas afirmativas oferecem um tratamento diferenciado aos grupos discriminados e excluídos socialmente, com a finalidade de compensar as desvantagens impostas pelo racismo e de promover oportunidades de inclusão e mobilidade social (Munanga, 2003) (Santana; Jesus, 2023, p.169).

As políticas afirmativas são iniciativas promotoras da equidade, em enfrentamento aos impactos da discriminação por raça, gênero, idade, nacionalidade ou características físicas (Gomes, 2018; Passos, 2012). A criação de políticas públicas de reparação visa promover igualdade de oportunidades e condições, permitindo aos grupos historicamente discriminados superar assimetrias e exclusões por meio de programas de ação afirmativa (Brasil, 2004).

A promulgação das Leis federais 10.639/03 e 11.645/08 determinou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, indígena e afro-brasileira em todas as escolas, públicas e particulares, no currículo da educação básica (Brasil, 2003, 2008), impulsionando a ampliação de pesquisas acadêmicas no Brasil sobre a História de África e dos povos originários e afrodiáspóricos nas últimas décadas.

Paralelamente, fomentou-se ações didáticas nas escolas com a finalidade de reconhecer as contribuições históricas, culturais e tecnológicas dos africanos e afrodescendentes para o país e para o mundo, encorajando a representação humanizada e o exercício da autorrepresentação. Como efeito, essas medidas potencializaram reformulações metodológicas e epistemológicas tanto no chão da escola quanto nas universidades.

A difusão do campo da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) tem moldado os contornos de uma educação antirracista, ao questionar a predominância de matrizes eurocêntricas nos currículos e em práticas pedagógicas epistemicidas, que continuam a empreender a sistemática inferiorização e a invisibilização do pensamento negro e indígena. A educação antirracista, portanto, assume uma função emancipatória ao se propor desnaturalizar o racismo, hierarquias, estereótipos, preconceitos e discriminações dele decorrentes.

Em vista disso, o protagonismo e as experiências indígenas e negras, por muito tempo apagados da história oficial, vêm sendo paulatinamente restaurados como desdobramento positivo das Leis federais 10.639/03 e 11.645/08, bem como consequência da promulgação da Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas. Foram vastos, sinuosos e sangrentos os caminhos trilhados por negras e negros para alcançarem o direito à educação e ao conhecimento de sua própria história — saber de si.

No campo das relações étnico-raciais, as cotas são fruto de uma luta histórica que atravessa desde o movimento quilombista, passando pelo movimento abolicionista, o movimento fretenegrino, a guarda negra, a imprensa negra brasileira, o teatro experimental negro, o Movimento Negro Unificado Negro (MNU), a marcha zumbi dos Palmares, até a marcha de mulheres negras para Brasília, dentre outros (Pinheiro, 2023, p. 94).

Frente aos indicadores abissais apontados por Munanga, no início dos anos 2000, em que 97% dos estudantes universitários eram brancos, 2% negros e 1% de orientais, algumas instituições, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado da Bahia, foram precursoras ao instituírem reserva de vagas em seus vestibulares para o ingresso de estudantes negros, uma década antes da sanção da lei federal, em 2012, conforme já discutiam, de forma pioneira, pensadoras e pensadores negros (Santana; Jesus, 2023).

Em 2019, a pesquisa “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, realizada pelo IBGE, “constatou que, pela primeira vez, o índice de alunos negros matriculados em universidades públicas brasileiras suplantou de alunos brancos, alcançando 50,3%” (Santana; Jesus, 2023, p. 170). Porém, em 2023, dados do INEP indicam redução no ingresso de estudantes cotistas em instituições federais, atribuída aos impactos da pandemia de Covid-19 sobre populações vulneráveis, o que evidencia a necessidade de ampliar mecanismos que garantam a permanência desses estudantes nas universidades.⁶¹

Grosso modo, a lei de cotas dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas nas universidades e institutos federais de ensino superior do Brasil, estipulando cotas para a admissão de grupos sociais e étnico-raciais discriminados: negros (autodeclarados pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência.

O ingresso de corpos historicamente excluídos tem deflagrado giros epistemológicos, transformando os currículos e a cultura acadêmica. A presença dessa nova corporeidade impele a inclusão de autores não-ocidentais e mudanças teórico-epistemológicas (Gomes, 2019).

⁶¹ BANDEIRA, Karolin. Número de novos cotistas nas universidades federais tem a maior queda em dez anos, aponta Inep. Disponível em: <https://archive.ph/AYFiw#selection-2639.126-2639.235>. Acesso em: 26 out. 2023

Assim, as universidades são convocadas a revisar seus ementários, repensar métodos canônicos supostamente neutros e conviver com culturas, expressões e pensamentos plurais. Dessa forma, reitero que

As políticas de ações afirmativas, mais especificamente o sistema de reserva de vagas (cotas raciais), são uma forma de correção e de restituição histórica, por isso é uma ferramenta de enfrentamento ao racismo, de combate às diversas desigualdades que são heranças coloniais e de qualificação da produção de conhecimentos. Portanto, as universidades devem assumir o compromisso ético de reparação histórica e se posicionar contrárias às desigualdades raciais, socioeconômicas, cognitivas, de gênero, ao promoverem uma educação antirracista e antissexista em que privilegiem a pluralidade de ontologias, epistemologias e corpos, respeitando a diversidade e a singularidade na produção de conhecimento, bem como as soberanias (territoriais, intelectuais, religiosas, alimentares etc.) dos povos indígenas e negros e seus papéis ativos no que podemos chamar de formação social brasileira (Santana; Jesus, 2023, p. 174-175).

Ainda sobre as cotas de acesso, em 2014 entrou em vigor a Lei n. 12.990, que assegura a negros e negras 20% das vagas dos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração federal e suas entidades. Já a Portaria n. 13 da Capes de 2016 estabelece que os programas de pós-graduação no Brasil devem reservar 30% das vagas nos processos seletivos de mestrado e doutorado para pessoas negras (Pinheiro, 2023).

Concordo com Pinheiro (2023) que a ação de enegrecer corpóreo-intelectualmente os espaços acadêmicos reside numa importante estratégia antirracista, que desafia a hegemonia epistemológica branca nos espaços de produção de conhecimento. É fundamental valorizar epistemes negras através de sua inclusão nos currículos ou do aumento da representatividade negra no corpo docente das universidades. Por conseguinte, alteram-se o *corpus* e o *habitus* universitário.

Contudo, nem todos concordam com as cotas. Os estudantes cotistas são alvos de discursos racistas que tentam desqualificá-los, sustentados por pseudoargumentos segundo os quais investir na escola pública seria a única forma legítima de combater às desigualdades educacionais, ou ainda de que a reserva de vagas é uma forma de “racismo às avessas”. Claramente, tais posicionamentos revelam o incômodo de uma sociedade fundada no colonialismo, no trabalho escravo e no racismo, que se recusa a admitir e a pagar — mesmo que minimamente — as consequências brutais de suas regalias.

Chamam a atenção às tentativas de fraudes no sistema de cotas, que consistem em um exemplo nítido de que a branquitude pretende resguardar seus privilégios a qualquer custo

(Pinheiro, 2023) e com desembaraço. O uso de artifícios estabeleceu novas disputas, pois os movimentos sociais negros têm confrontado essas fraudes deslavadas mediante mecanismos de verificação, especialmente por meio da composição de bancas de heteroidentificação.

Assentadas essas considerações, a EJA tem como papel central a democratização da educação ao acolher os sujeitos marginalizados do sistema formal de ensino, em especial os afrodescendentes, dessa maneira, ela é institucionalmente caracterizada por sua função reparadora. Em razão disso, pesquisadores como Arroyo (2005), Carreira (2014) e Passos (2012), têm refletido sobre a Educação de Jovens e Adultos como uma política de ação afirmativa no âmbito da educação básica.⁶²

Segundo Joana Passos (2012), na década de 1990, foi a partir da admissão da existência de racismo no país e da consequente criação de políticas de ações afirmativas voltadas à população negra que o governo federal se comprometeu a combater a discriminação racial e criar dispositivos para diminuir as assimetrias entre negros e brancos. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser aprimorada como uma política pública de Estado.

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando (Brasil, 2000, p. 66).

Quando começaram a ser criadas estruturas para a gestão da EJA, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).⁶³ A implementação de programas e órgãos indica que o Estado passa a assumir a EJA como responsabilidade pública (Arroyo, 2005; Passos, 2012), além de outros avanços institucionais (Carreira, 2014).

O Parecer CEB 11/2000, ao regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, atribuiu à EJA três funções: qualificadora, equalizadora e reparadora.

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a

⁶²“Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância; (Brasil, 2013, p. 60).

⁶³ Criada em 2004, a Secad articula as ações relacionadas à educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, gênero e diversidade sexual, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental etc. Em 2012, passou a se chamar Secadi (Carreira, 2014).

uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. [...] (Brasil, 2000, p. 7).

A Educação de Jovens e Adultos cumpre função reparadora ao restaurar direitos historicamente negados, especialmente a inclusão no sistema educacional, podendo promover igualdade ontológica e resgatar a dignidade de grupos excluídos da cidadania, contribuindo para a justiça social. Assim, o Parecer determina que é incumbência do Estado “interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas (Brasil, 2000, p. 8).

A *função reparadora* da EJA denota a aceitação de que há uma dívida inscrita em nossa história social (Brasil, 2000). A elevada taxa de analfabetismo e os baixos índices de escolarização entre jovens, adultos e idosos, particularmente indígenas, negros e pobres, violam o princípio da universalidade da educação básica.

A *função equalizadora* trata de oportunizar “a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva” (Brasil, 2000, p. 9). A EJA busca corrigir injustiças históricas através da inclusão educacional das pessoas desassistidas das políticas públicas, combatendo assimetrias estruturais da sociedade brasileira, como a desigualdade de renda, de bens e serviços.

Destarte, as funções atribuídas à EJA, principalmente a concepção de reparação como forma de restituição dos direitos negados, convidam ao entendimento da Educação de Jovens e Adultos como uma política afirmativa, pois o Parecer CEB 11/2000

[...] apresentava em sua formulação, os aspectos históricos da produção das desigualdades educacionais da população negra pelo Estado brasileiro e reconhecia que a EJA representa “uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais” e ainda que “a EJA resulta no caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros” (Passos, 2012, p. 24).

A *função qualificadora* compreende a educação como uma ação permanente que se prolonga ao longo da vida, propulsora do desenvolvimento individual e coletivo, enquanto chave para o exercício da cidadania. Em face da diversidade (sociocultural, geracional, étnico-racial, sexual) presente na sala de aula, valoriza a corporeidade e as singularidades: histórias, corpos, espiritualidades, saberes e quereres.

Um ponto associado à função qualificadora, pouco explorado no parecer, e que se relaciona ao pensamento de Paulo Freire e ao potencial de uma política assumida como ação afirmativa, é a possibilidade de essa função se caracterizar como algo que vá além da atualização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. A função qualificadora pode se referir mais explicitamente também à capacidade de os estudantes da EJA se constituírem como sujeitos de leitura crítica e de transformação do mundo e das relações em que estão imersos, nas quais os fenômenos do racismo, do sexismo e das múltiplas discriminações se inscrevem. Além disso, a abordagem da diversidade de seus sujeitos (conhecimentos, histórias, corpos etc.) é em si qualificadora, na medida em que estimula o desenvolvimento de uma qualidade educacional mais conectada às realidades, trajetórias, perspectivas, desafios, expectativas e ao reconhecimento de histórias negadas pela história oficial (Carreira, 2014, p. 217).

Sob essa ótica, legitima-se que a prática educativa da EJA tenha como centralidade os sujeitos do processo educativo, ao abranger a concretude de suas experiências, os percursos de vida e de escolarização, bem como seu protagonismo social e cultural. A EJA conforma-se em um espaço de valorização das diferenças, isto é, da diversidade.

[...] De fato, a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e, sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas... Essa diversidade do trato da educação de jovens e adultos pode ser vista como uma herança negativa. Porém, pode ser vista também como riqueza [...] (Arroyo, 2005, p. 45).

Gostaria de advertir que a ideia de diversidade não está sendo utilizada com o sentido de coexistência pacífica entre os grupos étnico-raciais, pois é necessária a “atenção para um determinado discurso de valorização da diversidade que tenta apagar ou diluir os conflitos decorrentes das diferentes desigualdades e discriminações, em especial do racismo, colocando-se como uma nova “versão” do mito da democracia racial” (Carreira, 2014, p. 221).

Como enfatiza o Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2009), reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial da sociedade brasileira significa superar aqueles aspectos que são a marca dos processos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, da hegemonia autoritária da matriz cultural de raiz europeia, branca. Superar as práticas sociais preconceituosas e discriminatórias que reforçam as desigualdades [...] (Passos; Santos, 2018, p. 7).

Para Arroyo (2005), dentro da diversidade existem constâncias históricas que não podem ser menosprezadas na construção de políticas públicas, programas educacionais e práticas pedagógicas, pois “desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência.” (p. 44), continuam a ser “os oprimidos, excluídos e vulneráveis, das periferias e dos campos” (p. 46).

Em vista disso, os movimentos sociais defendem que as jornadas individuais dos jovens, adultos e idosos são também coletivas: “Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização, conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados” (Arroyo, 2005, p 45). Logo, o autor conclui que a EJA deve ser compreendida como uma política afirmativa em face da dívida histórica com os coletivos marginalizados.

Nesse horizonte, Passos (2012) propõe o diálogo permanente entre a política de Educação de Jovens e Adultos com a política de promoção da igualdade racial como uma possível via para a superação das desigualdades educacionais, sociais e étnico-raciais. A autora destaca que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana apresenta seis propostas voltadas à Educação de Jovens e Adultos:

- a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, com o intento de expandir o acesso da população afrodescendente;
- b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais;
- c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;
- d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação das Relações Étnico-Raciais;
- e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo;
- f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores (Brasil, 2013, p.55).

Deste modo, a EJA pode se configurar em um instrumento de combate às assimetrias estruturais persistentes e às discriminações de raça, gênero, idade, deficiência, entre outras. Ela deve ser ancorada nos direitos humanos de forma integral, combinando políticas de reconhecimento e redistribuição (Carreira, 2014).

Denise Carreira (2014) recomenda fortalecer as políticas afirmativas na EJA por meio da qualificação do quesito cor/raça no Censo Escolar, da ampliação do debate sobre o direito à modalidade e do aprimoramento das informações sobre desigualdades. Defende uma proposta pedagógica antirracista, antissexista e antidiscriminatória, articulada ao mundo do trabalho e ao reconhecimento dos sujeitos da EJA como produtores de cultura. Ressalta a importância de implementar sistematicamente a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes de Educação Escolar Quilombola, além de integrar a EJA às políticas de igualdade de gênero, raça, diversidade sexual e superação da pobreza.

Até 2020, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) seguia o Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Contudo, a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e, posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, resultaram em retrocessos para a EJA, ao consolidarem uma perspectiva neoliberal na educação, sustentada em discursos de privatização, empreendedorismo e neutralidade (Almeida; Araújo; Fiuza, 2022).

A contrapelo, a homologação da Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, pelo MEC, responde às críticas dos Fóruns de EJA, que denunciaram os efeitos adversos da Resolução nº 1/2021, como fechamento de turmas, queda de matrículas e expansão desordenada da EaD, aprofundando iniquidades e disparidades educacionais. Fruto de um processo participativo da sociedade civil, a resolução busca uma educação mais inclusiva e adequada às necessidades do público da EJA.⁶⁴

Importa concluir que a norma de 2025 reafirma a educação como um direito público e social, ao mesmo tempo em que evidencia o embate entre diferentes projetos educacionais em disputa no país. Nesse contexto, sobressaem os desafios para assegurar uma EJA efetivamente equitativa, de qualidade e comprometida com sua função reparadora e antirracista.

⁶⁴ FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. Pela Homologação da Resolução das Diretrizes Operacionais da EJA aprovada no Conselho Nacional de Educação no dia 29 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/foruns-de-eja-do-brasil-pela-homologacao-da-resolucao-das-diretrizes-operacionais-da-eja-aprovada-no-conselho-nacional-de-educacao-no-dia-29-de-janeiro-de-2025> Acesso em: 9 jul. 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estava finalizando este trabalho quando me deparei com a notícia estarrecedora de que uma professora da Escola Municipal Rural Boa União, daqui de Vila de Abrantes, Camaçari, foi apedrejada por três estudantes. Desde o início do ano letivo, ela vinha sendo agredida verbalmente, chamada de “bruxa”, “demônia”, “macumbeira”, “satanás” e “feiticeira”. Por ser uma mulher negra com vestes tradicionais do candomblé, tentaram apagar sua existência, condenando sua cosmovisão, modo de se expressar e de se vestir.

Essa ocorrência trágica revela, ainda, que os processos coloniais de demonização e perseguição das religiões de matriz africana se traduzem hoje na intolerância. É sabido que o racismo religioso é um dos fatores preponderantes para a resistência ao ensino da cultura africana e afrobrasileira. Ademais, ela foi censurada por trabalhar com um livro que aborda a importância dos povos negros para a formação social do Brasil, ignorando-se as normativas educacionais antirracistas vigentes (Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08). Esse caso é emblemático, pois evidencia que o racismo estrutural e institucional tem sido reatualizado dentro do muro das escolas. Quando a professora tentou romper esse ciclo, foi violentamente hostilizada, coagida e agredida. Tentaram silenciá-la, custe o que custasse.⁶⁵

Eu realmente me pergunto: mas que projeto de educação desumanizadora é esse que crianças atiram pedras em seus professores? O que falta para colocarem mulheres negras nas fogueiras do mesmo modo que já atearam fogo em indígenas? Transmitir ao vivo em redes sociais com direito a coreografia, risos eufóricos e estridentes, enquanto jovens recitam suas bíblias e se deleitam com sacrifícios humanos? Desabafos à parte, esse episódio reforça a urgente necessidade de se desenvolver uma educação humanizadora e antirracista nas escolas.⁶⁶

Diante do exposto, preconiza-se o avanço do cumprimento das normativas educacionais em vigor no que se refere ao desenvolvimento da inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica de forma integrada, transdisciplinar e contínua, viabilizando reformulações curriculares e práticas pedagógicas que repensem a história de África e dos africanos, bem como dos povos originários do Brasil, fora do enquadramento

⁶⁵ CARTA CAPITAL. Demônia, professora, é vítima de intolerância religiosa por estudantes de escola na Bahia. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/demonia-professora-e-vitima-de-intolerancia-religiosa-por-estudantes-de-escola-na-bahia/>. Acesso em: 04 dez. 2024.

⁶⁶ Nos últimos anos temos presenciado uma escalada de violência contra professores nas escolas, o que pode ser atribuído a cultura da desinformação, a promoção do ódio e do extremismo nas redes sociais. Ver: SISMMAC. Desinformação e extremismo são bases da escalada da violência contra professores no Brasil. Disponível em: <https://sismmac.org.br/desinformacao-e-extremismo-sao-bases-da-escalada-da-violencia-contraprofessores-no-brasil/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

eurocêntrico que encetou a desumanização e a intolerância à diversidade e à diferença, o altericídio.

Acredito, portanto, que a Oficina de Escrita Coletiva desenvolvida no decorrer do projeto escolar Congresso da EJA do CEVA (2017 e 2019) se configurou como uma prática pedagógica antirracista, especialmente por criar espaços de enunciação e de escrituras de mulheres e homens negros, apreciando os diversos repertórios (ser, viver, pensar e agir) dos estudantes da EJA, e reconhecendo “inteligência, a integridade e as qualidades das pessoas” independente da cor da pele (Dandara, 2024). Assim, a partir de minha experiência como educadora da EJA, tornou-se pertinente articular a teoria e a *práxis*, buscando contribuir para o campo do ensino para a relação étnico-raciais com foco na Educação de Jovens e Adultos.

Em vista disso, este trabalho investigou as práticas de autoinscrição como instrumentos de resistência ontológica dos povos negros da diáspora, com ênfase nas experiências de mulheres negras estudantes da EJA. As práticas da autoinscrição (Mbembe, 2001) foram aqui compreendidas como uma das possibilidades dos povos africanos e afrodiaspóricos contarem suas próprias experiências — falar de si, narrar suas vivências e atribuir-lhes sentidos. Esse mecanismo, embora apresente o risco de incorrer em armadilhas semânticas forjadas pelos discursos hegemônicos, pode estimular o exercício da autonomia e da soberania de si.

Dessa maneira, a produção de narrativas autobiográficas permite que memórias historicamente silenciadas emergjam, desafiando as lógicas coloniais de exclusão e desumanização, colaborando para a reparação ontológica e para a justiça cognitiva ao fomentar o protagonismo, positivar a autoestima e resgatar a confiança cognitiva das e dos estudantes negros da EJA, valorizando suas memórias, narrativas e saberes.

O acesso às memórias por meio da entrevista narrativa possibilitou-me inferir que, através do movimento de *reflexividade* biográfica, as narradoras buscam (re)interpretar os acontecimentos vividos, atribuindo-lhes significados e extraíndo uma lição para a própria vida, esse processo hermenêutico de autoformação é o que Delory-Momberger (2016) denomina autobiografização. Portanto, além do uso de fontes autobiográficas como recursos de ensino, a prática de produção autorreferencial é também pedagógica, o que justifica a escolha da metodologia e dos dispositivos de pesquisa adotados.

Por conseguinte, as narrativas autobiográficas são ferramentas potentes no campo da educação tanto pela possibilidade dos indivíduos aprenderem com suas próprias histórias, trajetórias e vivências, quanto por servirem como fontes de aprendizagem, pois as autobiografias são recursos didáticos que favorecem a reflexão crítica acerca da pluralidade de experiências humanas, e como os sujeitos interpretam e (re)elaboram suas identidades e

subjetividades em diferentes contextos culturais, sociais ou históricos, ampliando a visão de mundo dos leitores.

Sob a perspectiva de que as práticas pedagógicas de autoinscrição podem promover a humanização de pessoas e coletivos desumanizados compreendo-as como instrumentos de combate ao racismo e a necroeducação, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, em virtude da possibilidade de valorização de narrativas e ontologias, historicamente desqualificadas e silenciadas: “principalmente mulheres negras. Principalmente mulheres periféricas. Mulheres que precisam trabalhar pra trazer um recurso pra sua família, pra seus filhos [...] e infelizmente nós não temos voz” (Maria Firmina, 2024).⁶⁷

Esta pesquisa permitiu-me, também, percepções étnico-raciais importantes, dada a autoafirmação de duas colaboradoras da pesquisa como não-negras, embora se reconheçam como não-brancas. Compreendi, então, que as identidades são construções sociais, culturais e políticas. No caso de pessoas consideradas pardas, pode ocorrer uma autopercepção de não pertencimento racial, sobretudo quando se comparam com outros membros de suas famílias. Contudo, isso não as isentam de vivenciar ou testemunhar experiências abusivas e discriminatórias. Essas contradições também se fizeram presentes nos estudos autobiográficos realizados por Grada Kilomba (2019) e Sueli Carneiro (2005).

Os resultados da pesquisa indicam que nas práticas de autoinscrição, seja por meio dos textos escritos (2017-2019) ou da entrevista narrativa (2024), ao se auto inscreverem, essas mulheres afirmam sua humanidade frente às experiências desumanizantes vivenciadas. Elas almejam elaborar projetos de si mais autônomos e conquistar a plena soberania de suas vidas. Apesar das violências intergeracionais de epistemicídios, essas mulheres têm tentado romper com os ciclos de opressão através da educação, incentivadas por suas mães, ou, motivando suas filhas e filhos a estudarem. Elas apostam em um futuro mais digno para si e para os seus.

Quando aponto as confluências, não afirmo que são experiências idênticas, mas sim dialógicas. Reconheço o risco de cair em reducionismos, essa confluência, para mim, refuta a alegação de que os corpos negros carecem de resistência ontológica, uma ideia defendida pelos discursos coloniais desumanizadores e depreciativos que incidiram sobre essas subjetividades ao longo do tempo, com o escopo de justificar a exploração, precarização, subalternização e a morte dessas existências. Ainda mais no contexto da Educação de Jovens e Adultos, historicamente marginalizada e marcada por processos de exclusão que atingem, de forma

⁶⁷ A situação relatada anteriormente trata de situações humilhantes e abusivas no trabalho doméstico.

particular, os sujeitos negros, periféricos e trabalhadores, cujos corpos e saberes seguem sendo atacados, deslegitimados e discriminados.

Ressalta-se que apesar do caráter restrito da amostragem, composta por três mulheres afrodescendentes estudantes da Educação de Jovens e Adultos, entendo que ela não representa a totalidade das experiências dos estudantes que participaram da Oficina de Escrita Coletiva. Entretanto, sem pretender generalizar os resultados, a densidade de suas narrativas ofereceu contribuições qualitativas importantes para a compreensão dos processos de resistência ontológica construídos pelas subjetividades negras.

Nesse sentido, considero que as práticas de autoinscrição realmente se confirmaram como um instrumento de resistência ontológica. Ao narrarem suas experiências, essas mulheres não apenas compartilharam vivências, mas também denunciam as múltiplas tentativas de subalternização de suas existências. Suas narrativas expressam indignação e desobediência diante das violências às quais foram submetidas, recusando a desumanização e o racismo estrutural ao demandarem por reconhecimento, respeito, humanidade e dignidade. Elas sabem que são “seres mais” e não aceitam ser subjugadas como menos, além de se reconhecerem como sujeitas de saber: “eu vi uma coisa que eu não sabia que existia em mim. Que era escrever” (Dandara, 2024).

Dessa forma, a pesquisa demonstrou que as escrevivências, em sua dimensão poética, política e pedagógica, possibilitaram aos sujeitos da EJA identificarem-se como agentes ativos na produção de conhecimentos. Ao afirmar a escrita autoral como um ato político-pedagógico contra hegemônico, esta investigação contribuiu para evidenciar as potências epistemológicas das vozes frequentemente silenciadas em contextos educacionais, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, composta, majoritariamente, por pessoas negras que enfrentam processos sistemáticos de exclusão escolar, racial, social e de gênero. Nesse sentido, a EJA foi analisada como uma política afirmativa de reparação e como terreno fértil para a semeadura de práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas e antiepistemicidas.

Com isso, promover a produção de narrativas na EJA é, sem dúvida, uma das possibilidades de enfrentamento aos epistemicídios, caracterizados pela construção do Outro como Não-ser do saber e do conhecimento (Carneiro, 2005), ao positivar as identidades e as potencialidades negras, quebrando o silêncio das experiências afrobrasileiras nas escolas, afirmando a história e a memória de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros na educação básica, assim como de suas famílias (Gomes, 2010). Além de dar visibilidade a essas narrativas, elas ratificam que os estudantes da EJA são sujeitos-pedagógicos com plena capacidade de produzir conhecimentos críticos e de elaborar coisas bonitas e reflexivas.

Consequentemente, defendo que a articulação entre as três categorias — autoinscrição, escrevivência e biografização — se configura em instrumento de resistência ontológica, na medida em que pode desestabilizar os regimes de verdade e humanidade impostos pelo colonialismo e atualizados pelas dinâmicas contemporâneas do racismo. A autoinscrição se apresenta com um gesto de narrar a própria existência, de reexistir e reinscrever-se no mundo, principalmente, quando mobilizada a partir das escrevivências — narrativas insubmissas que insurgem dos corpos negros, sobretudo do corpo feminino negro. A biografização, por sua vez, consiste no processo pelo qual os sujeitos ao narrarem suas trajetórias atribuem sentidos às experiências vividas, constituindo-se como um dispositivo formativo e autoemancipatório.

Por outro lado, admito que, embora essas mulheres sejam empoderadas, capazes de agenciar transformações pessoais, familiares e comunitárias, mesmo sendo brilhantes assim como os demais estudantes da EJA, elas ainda permanecem com suas vidas ameaçadas por experiências subalternizantes, tentando escapar de dificuldades cotidianas para ter acesso aos direitos básicos. Logo, não irei romantizar ao concluir que as práticas de escrevivências, mesmo aliadas a uma perspectiva educacional libertadora, sejam suficientes para a superação das múltiplas opressões, ou que oferecem uma receita pronta a ser aplicada em todos os contextos educacionais. No entanto, ainda comungo com Paulo Freire sobre a necessidade de “esperançar” com propostas pedagógicas que contribuam para a humanização e emancipação dos mais vulneráveis.

Concluo, portanto, que as práticas da autoinscrição, articuladas à concepção de educação humanizadora e as políticas afirmativas de reparação, se constituem como uma das possibilidades de as oprimidas e os oprimidos terem a restituição do direito ontológico que lhes foi roubado: o direito de saber-se — enquanto existência, resistência, potência e agência. Pois, como se sabe: Quem sabe de si, não se subjuga!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.
- ADAMS, Telmo. Resenha de Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, organizado por Catherine Walsh. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, jul./dez. 2015.
- ALMEIDA, Adriana; SOUZA ARAÚJO, Nádia; FIUZA, Pedro Moreira. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida: National Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education: rights removal and lifelong learning. **Revista Cocar**, v. 11, 2022.
- ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- _____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- _____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- _____. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAHIA. Ministério Público. Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação – CEDUC. **Informação técnica nº 04/2022**. Salvador: MPBA, 2022. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/educacao/informacoes_e_notas_tecnicas_do_ceduc/informacao_tecnica_no_04.2022_-_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 239, de 12 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos -EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_239_2011_e_Pa_rec_ CEE_N_403_2011.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.
- _____. **Política de EJA da rede estadual: aprendizagem ao longo da vida**. Salvador, 2009.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva et al. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva et al. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRANDÃO, Dione Márcia Silva et al. Tecituras de saberes: uma experiência de radicalidade pedagógica - 1 Congresso Internacional da EJA do CEVA. In: BALOGH, Iêda Rodrigues et al. (Org.). **Iêda Rodrigues Balogh et al.** Salvador, BA: EDUFBA, 2019.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2023.

———. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: [s. n.], 1988.

———. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1937.

———. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1824.

———. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do estado da Bahia: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 8, p. 1-1, 10 jan. 2003.

———. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

———. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012.

———. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, 2012a.

———. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

———. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

———. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. Institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 2021

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023. *Agência de Notícias IBGE*, Rio de Janeiro, 27 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Leinº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Educação das Relações Raciais**. Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a EJA. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 abr. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador**. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2023/junho/Manualdecombateaoportunoinfantiledeproteoaoadolescentetrabalhador.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRITO, Mariana Fernandes; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Paulo Freire: um educador afrocentrista? **WEB REVISTA SOCIODIALETO**, [S. l.], v. 12, n. 36, p. 1–14, 2022.

BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especi, p. 22-38, 2018.

CABRAL, Amílcar. **O papel da cultura na luta pela independência**. Lisboa: Distribuidora Livraria Ler, 1972.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CARNEIRO, Sueli. **Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Prefácio. In: HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global Editora, 2014. p. 195-230.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: preconceito, racismo e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORRÊA, Cláudia Maria Fernandes. Reflexos em um espelho de ébano: a autobiografia afro-americana feminina durante o movimento pelos direitos civis. **Revista Educação e Linguagens**, p. 19-28, 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular**. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

———. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência serve também para as pessoas pensarem. **Itaú Social**, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

———. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

———. Literatura negra: uma poética da nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2. sem. 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008.

———. Racismo e cultura. **Revista Convergência Crítica**, n. 13, 2018. Dossiê: Questão ambiental na atualidade.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico (Dossier «Biografia e Patrimônio»). **Dossier «Biografia e Patrimônio»**, 1991.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, 2020.

———. GROSFOGUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Ciência e Cultura**, [online], v. 59, n. 2, p. 36-41, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 13, n. 31, p. 726-742, 2021.

———. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e240473, 2022.

———. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 387-393, 2006.

FREIRE, Lutgardes Costa. **Pequena biografia de Paulo Freire**. 2012.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

———. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Org. Ana Maria Araújo Freire; Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

———. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

———. **Papel da Educação na Humanização**. Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

———. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

———. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

———. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

———. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**: Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 2004.

———. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

———. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2012.

GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

———. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: **Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-26.

———. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 727-744, 2012.

———. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. (Org.). **Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

———. RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, p. 928-945, 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JARDILINO, José Rubens Lima; DE ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed. Curitiba: Cortez, 2014.

JESUS, Leandro Santos Bulhões de. Colonialismo, gestão da cultura e povos tradicionais: projetos de sociedade em disputa. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 18., 2022. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2022.

———.; MARQUES, Patrícia de Barros. Conhecimentos tradicionais, ensino de história e desenvolvimento: educação escolar quilombola em debate. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, p. 250-271, 2017.

JESUS, Leandro Santos Bulhões.; SAMPAIO, Leonardo Grokoski. A História, a pós-colônia e os “novos” sujeitos na produção dos conhecimentos: reflexões com Achille Mbembe. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. 2, n. 11, p. 109-125, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRAMER, Sonia. Resistir sobreviver e viver para contar o holocausto. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Andrea Lúcia G. G. OLIVEIRA, Ana Maria (Org.). **Escritas de si, resistência e empoderamento**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

LOPES, Nei. **Dicionário afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 733-750, 2015.

MAESTRI, Mário José. A Pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memória da Educação no Brasil**. Vol. I: séculos XVI a XVIII. Petrópolis: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Nancy Alessio. Narradores: vozes e poderes de pensadores. **História Oral**. Revista da Associação Brasileira de História Oral, São Paulo, n. 5, p. 45-70, jun. 2002.

Mattos, Wilson Roberto de. **Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade**. In: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón (orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 319-340

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

_____. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

_____. **Necropolítica: Biopoder, soberania e estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEIRELES, Mariana Martins de. **Habitar o sertão: ruralidades contemporâneas e fenômenos educativos em Canudos Velho**. 2018. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

MONIZ, Elias Alfama. **Africanidades versus europeísmos pejeas culturais e educacionais em Cabo Verde**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL), 2009.

MONTEIRO, Renata Alves de Paula; CASTRO, Lúcia Rabello de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Revista Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 271-284, 2008.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção de África**: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 6–14, 2012.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: [inserir data de acesso].

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, p. 193-199, 2014. Suplemento especial.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti. **Educação das Relações Étnico-Raciais**: Branquitude e Educação das Ciências. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sankofa**: significados e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**: Coleção Sankofa (v. 1). São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 35–61.

NICOLAZZI, Fernando Felizardo. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. **Anos 90**: revista do Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 101-138, jan./dez. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

OSÓRIO, Andy Monroy; JESUS, SANTANA, Elisângela; Leandro Santos Bulhões de.. Amílcar Cabral, Franz Fanon e Paulo Freire: descolonização das mentes e consciência histórica em Cabo Verde. In: FILICE, Renísia Cristina Garcia et al. (Org.). **Tecendo redes antirracistas III**: Entre resistências e emancipações. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto) biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas do Gênero: Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião**, v. 2, n. 2, p. 302-314, 2016.

_____. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

_____.; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**, v. 1, n. 1, p. 137, 2012.

_____. SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e192251, 2018.

PAZ, Francisco Phelipe Cunha. Memória, a flecha que rasura o tempo. **Problemata: Revista Internacional de Filosofía**, v. 10, n. 2, p. 147-166, 2019.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. Do epistemicídio. **Problemata: Revista Internacional de Filosofía**, v. 10, n. 2, p. 167-194, 2019.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo; PAZ, Francisco Phelipe Cunha; SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. Na travessia o negro se desfaz: vida, morte e memória, possíveis leituras a partir de uma filosofia africana e afrodiaspórica. **Voluntas, Revista Internacional de Filosofia**, Santa Maria, v. 10, p. 110-127, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Carla Santos. Educação antirracista e a identidade racial dos (as) docentes da Educação básica. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA (ANPUH/BAHIA), 10., 2020, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: ANPUH/BA, 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa (tomo I)**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SABINO, Geruza; CALBINO, Daniel; LIMA, Izabel. A trajetória dos movimentos negros pela educação: conquistas e desafios. **Linhas Críticas**, v. 28, 2022.

SANDES-SOBRAL, Léa Ester. **Complexidade territorial e desenvolvimento: tendências e perspectivas da urbanização no litoral de Camaçari/Bahia/Brasil**. 2009. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2009.

SANTANA, Elisângela Oliveira. Pandemia e Educação: Vulnerabilidade Social e Direitos Humanos. In: CHARLOT, Yan Capua (Org.). **Educação, Docência e Interdisciplinaridade: Os múltiplos caminhos da relação com o saber**. 2. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

_____. PROEJA - Formação Omnilateral para a humanização dos estudantes trabalhadores. In: ANAIS EDUCON 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 6, p. 1-15, set. 2020. Disponível em: <https://www.colokuioeducon.com/>. Acesso em: [inserir data de acesso].

_____. JESUS, Leandro Santos Bulhões de. Universidades, ações afirmativas e descolonização dos currículos. In: **Nós na universidade: negros, indígenas e quilombolas entre negociações, afirmações e disputas**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023. p. 165-178.

SANTOS, Hellen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2014, Universidade Estadual Paulista (Unesp). **Anais [...]**. [S. l.]: Unesp, 2014. p. 4094-4106.

SANTOS, Janete Fernandes Suzart da Silva. **Necroeducação: Racismo, juventude e enfrentamento na escola pública em Salvador**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em educação de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: SAVIANI, Dermeval. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 19.

_____. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 653-662, 2017.

SILVA, Denise Ferreira da. À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 61-83, jan./abr. 2006.

_____. **A Dívida Impagável**. São Paulo: Forma Certa, 2019.

SILVA, Jamile Borges da. Prefácio. In: Amaral, M.; REIS, R.; SANTOS, E.C. , M.; DIAS, C. (orgs). **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: **Alameda**, 2018.

_____. **Narrativas curriculares: cibercultura, educação e sociedade**. 1. ed. Salvador, BA: Devires, 2021. 142 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, ET. al. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SIQUEIRA, Yan Patrick Brandenburg. **Oficina Literária e escrita criativa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Aracaju, v. 6, n. 13, p. 25-37, jul./dez. 2013.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

_____. BALASSIANO, Andrea Lúcia G. G.; OLIVEIRA, Ana Maria (Org.). **Escritas de si, resistência e empoderamento**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. v. 6. 286 p.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____.; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: Modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

SOUZA, Lêda Maria Teles de. **Dependência da empregada: o espaço da exclusão**. 1991. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1991.

SOUZA, Sandro Araújo; ALENCAR, Cristina Márcia Macedo; SUZUKI, Júlio César. Modo de vida e identidade no quilombo de Cordoaria: entre alterações e continuidades. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 15, n. 35, p. 260–285, abr. 2020.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: Lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO; BRASIL. Ministério da Educação. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: MEC, 2010.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. Brasília: UNESCO, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (org.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96.

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1º – EIXO CENTRAL: HISTÓRIA DE VIDA

TEMAS-PERGUNTAS-GERADORAS:

- Identificação: (nome, idade, data e ano de nascimento, grau de escolaridade, estado civil, cidade que nasceu e onde mora hoje) e família (nome de seus pais, profissão, escolaridade).
- Infância e adolescência
- Constituição familiar na atualidade (Filhos e maternidade)
- Trabalho atual e renda familiar

2º – EIXO: ITINERÁRIO FORMATIVO: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

TEMAS-PERGUNTAS-GERADORAS:

- Relate sua trajetória escolar (quando começou, o desenvolvimento, as dificuldades, se foi reprovada alguma vez) qual o significado da Educação para você?
- Conte sua experiência na Educação de Jovens e Adultos e na Oficina de Escrita Coletiva (se continua a escrever e qual importância da escrita para você).

3º EIXO: PERCEPÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EXPERIÊNCIAS DISCRIMINATÓRIAS

TEMAS-PERGUNTAS-GERADORAS:

- Qual a sua identidade étnico-racial? Qual é a sua cor/raça? Como você se vê?
- Você já vivenciou alguma situação de preconceito, discriminação ou racismo? Se sim, por favor, relatar sua experiência e o que você pensa dela.
- Você considera importante discutir essas questões nas escolas? Por quê?

4º EIXO – MUNDO DO TRABALHO

TEMAS-PERGUNTAS-GERADORAS:

- Relate sua história de trabalho (com foco no trabalho infantil e doméstico)
- Atualmente você trabalha com carteira assinada? Tem os direitos assegurados? Houve alguma mudança depois da PEC das domésticas?

5º – EIXO: PROJETO DE VIDA

TEMAS-PERGUNTAS-GERADORAS:

- Como você tem atuado junto a sua comunidade?
- Tem tempo para o autocuidado? O que faz?
- Me fale de seus projetos para o futuro.

APÊNDICE B – Quadro síntese das entrevistas narrativas

Pseudônimo	Profissão/ perfil social	Local	Duração
Dandara (26 anos)	Diarista/ capoeirista	Praça de alimentação do shopping Guarajuba (Camaçari)	49,21 min.
Esperança Garcia (43 anos)	Diarista	Residência de sua irmã (Vila de Abrantes)	52,34 min
Maria Firmina (36 anos)	Autônoma / missionária	Residência (Vila de Abrantes)	1,09 h/min.

APÊNDICE C - ENTREVISTA NARRATIVA COM DANDARA

Eu sou nascida e criada aqui no município de Camaçari, Bahia. E eu tenho 26 anos. Nasci no ano de 1998, na data de 29 de abril. E o meu estado civil, no momento, é solteira. Mas estou enrolada. Estou enrolada, mas no estado civil, mesmo no papel, é solteira. E tenho três filhos.

Sou, no momento, autônoma, mas tenho uns trabalhos assim por fora. Carteira assinada não, estou trabalhando. E meus pais também estão trabalhando no momento. Mas não estão de carteira assinada também. Meu pai ele é caseiro. E minha mãe, no momento, é autônoma. Dona de casa mesmo. Hoje em dia eu moro eu, meu esposo e minha filhinha. Meus outros filhos não moram comigo. Moram, na verdade, lá com a avó. Eu tenho uma menina de 11 anos, que vai fazer agora. Tenho um menino de 9 e tenho um bebezinho de 1 aninho, que se chama R... A menina de 11, o nome dela é M... O menino que tem 9 é M.

A experiência da maternidade para mim, ao mesmo tempo foi boa, ao mesmo tempo foi ruim. Boa porque quando a gente tem um filho, é para toda a vida. É um amor que nasce da gente. Assim, eu tive minha menina em um relacionamento que não é esse que eu tenho agora, atual. Já tem um tempinho. E aí, depois de 2 anos eu tive meu menino. Separei do rapaz. Daí conheci uma outra pessoa. E aí foi aí que tudo começou. Que ele pegou e levou o menino. A menina já estava morando com a avó.

Eu fui para Abrantes atrás de oportunidades, né? Trabalho, né? E quando eu cheguei lá, uma amiga me apresentou a capoeira. Foi que eu fui para a capoeira com uma certa amiga. Chegou lá, eu gostei. E depois de um tempo na capoeira eu também conheci um rapaz lá. No início eu só morava com meu filho, minha menininha morava com a avó. Minha menina tinha 2 anos na época e meu menino tinha 9 meses. Foi aí que o pai dele descobriu que eu estava com uma pessoa. Me colocou na justiça.

Falou muitas coisas feias que, sabe, convenceu a justiça a ele ficar com a criança. Só que aí a justiça falou que eu tinha o meu direito de mãe, né? Tinha o meu direito de mãe. Eu fui lá, tudo direitinho, assinei os papeis, a gente assinou, todo mundo concordou. Ele concordou que ele ficava só o dia de sábado e domingo, os finais de semana e festa também. E eu ficava o dia da semana criando o meu filho. Só que ele não gostou, ele pegou e sumiu com a criança. Sumiu, eu comecei a ir correr atrás da justiça. Fui para o Conselho Tutelar, depois fui para o Balcão de Justiça. Foi uma burocracia, sabe como é a justiça brasileira? Quanto mais que eu não coloquei um advogado, não tinha condições na época de colocar um advogado. Aí ele levou o meu filho de vez.

Aí eu corri atrás, teve duas audiências com o juiz, o juiz falou a mesma coisa. Que eu não podia pegar logo, não podia dar a guarda para mim das crianças. Primeiro porque eu não tinha condições de criar, porque eu não tinha casa. No momento não tinha, eu morava de aluguel. Não tinha uma casa, não tinha uma certa estabilidade. E também porque a criança sabia que eu era mãe, mas não tinha um convívio comigo, sabe? Aí eu tinha que ficar fim de semana, festa, sempre indo ver ele. Só que ele, agiu de má fé, pegou, foi para um interior para poder distanciar mais as crianças de mim. Hoje eu não tenho acesso, não tenho foto. Só quando alguém, quando bem quer, uma tia ou um tio, às vezes pega e mostra uma fotinha deles para ver como está. Mas eu não tenho acesso, não falo. Eu não falo por ligação, não tenho foto, não vejo eles de maneira alguma. Não sei como é que eles estão, nem sei para onde vai, não sei o que faz.

E eu fico com medo dele fazer alguma coisa comigo, porque você sabe como é, né? A gente não pode confiar no ser humano, né? Porque a pessoa ameaça uma vez, ameaça duas vezes, então pode cumprir as ameaças. E como ele fala, aqui não tem nada a perder. Tanto que no dia do julgamento, no dia que teve a audiência, ele falou na cara do juiz que eu só ficava com o filho dele morto. Entendeu? Eu só pegava o filho dele quando ele estivesse morto. Ele é uma pessoa muito ruim, sabe? E assim, eu fico mais tranquila porque não é só ele que cria. A avó cria, a avó dá uma boa educação.

Graças a Deus eles estudam, entendeu? Vão para a escola. A minha menina também estuda, vai para a escola. A minha menina também é criada no evangelho, ela é cristã. Então ela entende um pouco, sabe? E ela sabe também, ela sabe mais do que o menino, da história, tudo. Tudo o que aconteceu, sabe? Bem melhor. Aí agora eu tive uma menininha, né? Porque essa parte é mais alegre, né? É a parte mais alegre. Eu tive uma menininha, o nome dela é R... Tanto que tem hora que eu não acredito, porque eu fico assim... Ai, eu vou chorar... porque é tudo muito novo, né? Eu nem acreditava, né? Quando eu engravidei dela, eu nem acreditava. Porque eu perdi as esperanças. É porque eu perdi as esperanças. Eu não sabia que ia acontecer um dia. Não que um filho substitui o outro, nem nada, né? Mas a alegria de você ter uma criança, de você estar ali, educando, cuidando. Tudo que ela faz é novo. Você fica impressionado. Você precisa ficar besta. É isso. E agora eu tive a minha menininha. E a gente sobe para lá, sobe para cá. Mas eu não esqueço dos outros.

A minha infância foi sofrida, mas foi boa também. Porque eu sempre penso assim. Cada um dá o que pode, né? E aí meus pais deram tudo de melhor para a gente. Na maneira e nas condições deles. Meu pai era pescador. Minha mãe sempre cuidou da casa do lado. Mas

sempre quando aparecia assim. Ah, tem uma capinação para você aí. Ela ia capinar o terreno. Meu pai também ia gadanhar. Minha mãe também era diarista. Sempre fui diarista, sabe?

Meu pai é A. M. Minha mãe é J. E aí sempre que... Tudo o que eles podiam fazer, eles sempre fizeram para a gente. Só que aí eram muitos filhos, né? Tipo assim, eu sou... Eu e meus irmãos são sete. Ao todo são sete crianças. Que na época tinha cinco meninas. E dois meninos, né? E aí sempre muito sofrido. Tipo assim, às vezes não tinha condições de comprar um lápis para todos. Aí às vezes dividia no meio e fazia um lápis, né? E aí fardamento a gente só tinha três em três anos. Usava dois, três anos na mesma calça. Até rasgar. Até ficar fininha. O caderno era a mesma coisa. Às vezes pegava as páginas. Arrancava as páginas. E colava em uma folha para fazer outro caderno. Que sobrava do outro ano, retrasado. Era assim. E aí depois que... Quando a prefeitura chegou, né? E aí começou a dar o fardamento. Aí ficou bem melhor, né? Porque aí dava aqueles... Kichute, aquelas, sabe? Aquelas sapatos. Aí dava fardamento normal e ficou bem melhor. Mas era muito sofrido.

Às vezes a gente ia andando. De pé para estudar. Para estudar. Saía cedo. Porque às vezes o ônibus não queria entrar lá. Porque não tinha asfalto na época. Aí atolava. Aí era aquela confusão. A gente tinha que ir andando. Quando o rio... Enchia, né? Aí transbordava a ponte e a gente passava com água aqui. Sabe? Perto da cintura. Para poder estudar. E era aquela, sabe? Muitas crianças. A gente ia e vinha. Era um sofrimento. Mas graças a Deus, vencemos, né? Vencemos.

No momento, foi eu que consegui concluir. Aí minha outra irmã... Falta dois anos para terminar. Ah, sim. Quando eu iniciei, eu já iniciei um pouquinho tarde. Porque, assim, os pais não pensavam logo em colocar na escola, porque eles são analfabetos. Se eu não me engano, foi com cinco anos que eu comecei a estudar. Mas, graças a Deus, pelo que eu me lembre, eu nunca fui reprovada, não. Tanto que, na quarta série, eu tenho uma prova que eu tirei dez em matemática e minha mãe até hoje guarda. Até hoje ela guarda. Está lá a prova guardadinha. Aí ela fala que eu sou orgulho dela, né? Ela fala que eu sou orgulho dela.

E, assim, depois que eu tive meus filhos, aí ficou um pouco, sabe, difícil de... Porque eu tive minha menina, era 15 para 16 anos, muito nova, né? E aí, depois que eu tive M., eu não estudei mais. Só que, como eu te falei, depois daquele processo que eu fui para Abrantes, aí, essa pessoa que eu estava, ele era professor de educação física. Então, ele falou que “para namorar comigo você tem que completar 18 anos.” Eu já estava perto de fazer, acho que faltava dois meses. E outra tem que estar estudando. Aí eu falei, beleza. Aí foi que eu fui conclui o ensino fundamental, que foi da sétima para oitava.

E depois que eu fui para o ensino médio com a EJA. Junto com a EJA Aí foi, se não me engano, foram dois anos. Foi os dois anos que eu concluí. E aí, entre elas, que teve a oficina de escrita, né? Foi a oficina de escrita e várias outras oficinas que também teve. Foi o congresso. Teve a parte que foi para Minas também, que fizemos aquela carta para representar a Bahia e tudo foi até eu que li. Foi o congresso em Salvador, porque também teve foi mesmo. É, vou relembrar, né? Eu tinha até esquecido. Isso, o Alfa EJA. Alfa EJA. Em Salvador e o ENEJA.

É isso, foi em Minas Gerais. É tanto que a professora Dione queria até me inscrever, se não me engano, no Steve Biko. Ela queria me inscrever porque ela disse, ah, A. continue. E tal. Ela continue, porque você, sabe? E eu vejo potência em você... Conversava com os professores e tudo. E, tipo, hoje eu tenho um pouco de noção da grandeza, né? Antes eu não tinha tanta noção. Hoje eu já tenho um pouco mais, né? Que é o principal. É... Escrever, né? Tem que continuar. Educação... É a base de tudo, né? É a base pra você ser uma boa pessoa na vida, né? É a base pra você ter uma profissão mais justa, uma profissão que tenha qualidade de vida, né? E aí... É tudo isso. Até porque já somos negros, né? Você sabe que a pessoa que tem uma pele escura infelizmente nos dias de hoje atuais é muito mais difícil arrumar um certo emprego. Se eu chegar e uma branquinha chegar é óbvio que vai ser dela, né? A vaga, no momento.

Mas como hoje em dia está crescendo essa modalidade sobre os negros em si, né? E aí, graças a Deus, tem alguns lugares que não estão mais vendo isso. Estão vendo a parte da inteligência, a parte da integridade. Todas essas partes da qualidade da pessoa, né? Não estão vendo mais pela cor de pele nem cabelo, né? Isso é muito importante porque, assim, a todo tempo, na verdade, essa questão de racismo hoje está bem maquiada. Está bem maquiada porque alguns já sabem que não podem falar certas palavras, certas coisas. Mas, vira e mexe, a gente sempre pega alguns eixos, algumas coisas assim em si.

Porque eu lembro que eu estava trabalhando há pouco tempo e aí veio o pessoal daqui de Guarajuba que se acha um pouquinho um poder aquisitivo a mais. E aí, quando eu estou lá na cozinha, eu estava até cozinhando, aí veio uma senhorinha, ela falou, é até bonita ela, que os dentes bonitos. Então, mexeu no ego, mexeu naquilo, aí eu pensei, sabe porque eu sou preta e não posso ter os dentes bonitos? Porque, antigamente, falava assim, essa negrinha é bonita porque eu olhava para os dentes e associava como bonita, por causa dos dentes alinhadinhos, tudo bonitinho.

Com os dentes, né? E aí eu lembrei disso, quando ela falou isso, tem até os dentes bonitos, né? Aí eu falei assim, meu Deus, já pensou? Que absurdo! E várias outras questões, do cabelo mesmo, sabe? Uma amiga do meu marido, falou assim, ah, R., você está namorando

com aquela menina do cabelo de balaio? Aqueles cabelos lá em cima? Aí ela falou, aqueles cabelos lá em cima? Aí ele falou, é, ela é minha pretinha, ela é minha vida. É isso.

Ah, é muito importante, é muito importante porque também tem muitas crianças que elas não aceitam o cabelo dela, ela não aceita o que ela é. A importância da escola e dos pais também falarem para as crianças que elas são importantes, que o cabelo dela é bonito daquele jeito, porque foi Deus que criou, que deu, a maneira dela, o jeitinho dela, daquele jeito, não precisa mudar nada. Você entende? Porque quando a gente mexe muito, a gente fica irreconhecível, né? Quando mexe nas estruturas. É eu mesmo, queria alisar o cabelo, só que disse, eu não me vejo de cabelo alisado, deixa-se encaixado mesmo, deixa-se meu balainho que eu gosto. Fica maravilhoso, maravilhoso mesmo.

Assim, eu comecei a ter contato com o mundo do trabalho quando eu tinha apenas 12 anos de idade, por questões financeiras mesmo e condições dos meus pais, que eles não tinham condições de me dar o que eu queria, sabe? Uma merenda, uma roupa, aquelas coisas que criança gosta. E aí eu comecei como babá, tomava conta de uma criança, na época eu me lembro que eu ganhava 50 reais por mês, 50 reais no mês, e aí era meu período, eu estudava pela parte da tarde, né? Ia pra escola, e aí pela manhã, aquela rotina.

Aí depois comecei também a capinar, seguindo os meus pais, a capinar, a ganhar o quintal, aí depois eu já fui pra parte da faxina, e trabalhando, foi quando meus filhos, sabe? Tive meus filhos, e aí também continuei trabalhando pra poder criar, é tanto que eu tava, eu me lembro que eu tava grávida do meu menino, e eu com o barrigão trabalhando na enxada, pra poder comprar as coisas dele, foi isso aí. E eu não consegui de tudo, que é tanto que ele nasceu, eu não tive nada pra dar pra ele, porque o pai não queria dar nada, e aí quando ele nasceu, eu lembro que foi minha tia, minha mãe comprou uns dois roupinhas de macacão, pra dar pra recém-nascido, minha tia deu um pacote de fralda, e eu ganhei uma bolsa de maternidade usada, que tava até com o zip quebrado, que foi minha sogra que costurou essa bolsa com a linha de nylon, pra eu poder ir.

E eu sempre falo, e assim a gente foi vivendo, e ele não morreu, graças a Deus tá até hoje aí vivo. Mas é uma experiência, sabe, porque o trabalho em si é principal, se você ter, eu falo assim, se você ter um trabalho, o trabalho fala sobre você, o que você é, então se você ter uma estabilidade boa, uma vida financeira boa, independente do trabalho que for, é importante você ter aquele, sabe, uma certa renda, porque o trabalho é o que define hoje em dia, é o que define a gente, né? E é a correria, nós temos que ser correria, eu sempre fui correria, sempre trabalhei pra me sustentar, pra sustentar meus filhos, nunca tive vida boa, nunca fui sustentada, nunca fui sustentada por ninguém, sempre corri atrás pra ter o meu, né?

E pra ajudar meus filhos também, porque mesmo assim ele lá, morando com o pai e a avó, eu sempre fazia um jeitinho de mandar, sempre fazia um jeitinho de mandar algum dinheiro, mesmo assim escondido, mas mandava um dinheirinho pra eles, porque eu sei o que é a fome, já passei muita fome, que é tanto que eu ia pra escola, que eu nem falei essa parte, que eu pulei algumas partes, que eu ia pra escola com fome, e pensando em ir pra escola pra almoçar e merendar, tomar café, olha, tomar café, almoçar e merendar tudo ao mesmo tempo, porque aí meu pai falava, pô, não tem comida não, vai pra escola, porque sabia que lá ia ter a merenda, e era certo, né?

Até mesmo um suco com bolacha, que pra gente era um ouro, e aí eles falavam, coma bastante, pra quando chegar aqui em casa não tem comida não, ia ver se ainda ia ter a noite, pra poder tomar café a noite, aí às vezes ele já saía ali, ia pescar, ia, pegava peixe, voltava, vendia esse peixe pra comprar farinha, aí o peixe que sobrava dava pra gente comer, é tanto que eu passei, eu não sei se é considerado um certo preconceito, que meu pai foi trabalhar na minha mãe e aí deixou a minha irmã mais velha com a gente, eu me lembro muito bem, é uma coisa que eu não esqueço, aí a minha irmã pegou, tratou esse peixe, cozinhou, e aí dividiu, os pedaços, aí tinha uma certa amiga lá, aí ela falou, oxe, vocês vão comer isso aí, peixe, cabeça de peixe, é engraçado que hoje é uma moca, hoje é uma cabeça de peixe da moqueca, pense, aí ela vocês vão comer isso aí, você vai deixar a parte do meio, pra seu pai e sua mãe vão comer a cabeça, e a gente ficou nenhuma vergonha, porque só tinha aquilo, só tinha aquilo pra gente comer, a gente comia de bote, hoje em dia sabe, eu falo isso com, não tenho vergonha, eu falo isso com a naturalidade, porque eu sei que nem todo mundo tem, hoje em dia que a gente vive, é tipo uns tem mais, outros tem poucos, a distribuição eu falo assim, da grana, das coisas, não são tipo, compartilhado, geral, é tudo um altos e baixos, um tem mais, outro tem menos, né?

É isso. A desigualdade social. A distribuição de renda não é igual. Por isso que muita gente passa fome. Eu acho que sim. Deveria ter uma taxa. Uma média. Porque hoje em dia. Depois do Bolsa Família e tal. Não sei se eu posso falar isso. Melhorou. Só que não foi 100%. Porque você espera um mês. Para receber uma certa quantia. No qual você tem que pagar. Muitas vezes medicação. Alimento. Você tem que pensar. Na roupa. Você tem que pensar no calçado. E muitas das vezes. Como eu já falei. Tem médico também. Além do remédio. Transporte. Água e luz. Aquela coisa. Não dá. Até porque R\$ 600 que é o mínimo. É R\$600. Como eu tenho uma menina. Mesmo assim não dá. Minha menina é pequenininha ainda.

Até hoje eu estou aí como diarista. De babá também. Quando aparece eu vou. Eu penso em pagar o INSS como autônoma. No momento eu não pago. Mas eu paguei durante 2 anos.

E assim, hoje, há poucos dias, eu comecei a dar aula. Há poucos dias, eu comecei a dar aula de capoeira pra alguns alunos aqui da comunidade de Monte Gordo. Eu acho muito importante. Porque eu não vi. Eu vi as crianças. Lá e cá. Lá não tem esporte. Não tem lazer. Não tem uma praça. É tanto que eu estou dando aula na rua. Na rua da minha casa. Procurei uma associação. Não tem associação no bairro. E aí eu vi uma oportunidade de dar aula para essas crianças. Até porque é para tirar da rua também. Porque sabe que na rua só traz coisas ruins. Então é tanto que eles estão empolgados. Já vem. Me chama de pro. Pro da capoeira. Os pais chegam lá na minha porta. Para saber o que é. O que eu estou fazendo. Como é que pode. E aí eu falo. É gratuito. Eu faço isso porque eu sei que lá na frente. De uma maneira ou outra. Eu vou ter um certo recurso. Eu vou ter um certo apoio. Até mesmo de uma prefeitura. Eu penso lá no futuro. Eu penso bem à frente.

E aí é tanto que eu já conversei com certas pessoas. Para poder me disponibilizar. Material. Tipo uma caixinha de som. Disponibilizar berimbau. Atabaque. O pandeiro. Até a farda também das crianças. Eu sei lá a dificuldade que é. Eu não vou cobrar uma aula de capoeira. Jamais. Eu não vou cobrar. Eu posso cobrar o que? Ó mãe. Compre uma farda para ele. Entendeu? Ó mãe. Compre um material aqui. Para poder ajudar nos treinos. Ajudar na hora do treino. Mas nunca vou dizer. É X. Porque eu sei. De onde eu vim. Eu sei o que eu vivi. E eu não fico pensando em cobrar. Até por ali mesmo, em Guarajuba. Eu podia até cobrar. Você sabe que aqui o pessoal tem um poder aquisitivo melhor. Mas lá não. Lá é povão. Lá eu sei que é uma dificuldade. Eu vejo o pessoal sair de manhã cedo de bicicleta para ir trabalhar. Então, eu penso assim. Eu penso em correr atrás.

A capoeira para mim, ela abriu portas. Porque assim. Eu me descobri na capoeira e na escrita. Eu não sabia que eu tinha aquele dom de escrita. Através dos seus ensinamentos. Através da senhora. Eu descobri isso. Tanto que eu não estava na oficina de escrita. A senhora lembra? Eu estava na oficina de teatro. E aí eu escrevi alguma coisa por conta da capoeira. Sabe por quê? Porque a capoeira, ela tira a timidez. Ela te ajuda a falar. Ela te ajuda a expressar. Porque ela mexe com a mente, com o corpo. Mexe com tudo. A capoeira é uma coisa grande que a gente nem sabe. Só quem faz que sente. Que sabe o que é. Eu fiquei na capoeira durante cinco anos. Hoje o meu grau é amarelo, sou amarelo com ponta verde. Que é o quinto estágio da capoeira. Aí como eu não fiquei treinando já era pra eu estar já formada. Já era pra eu estar uma instrutora ou uma monitora. Eu parei. Por isso que eu falei assim, já que eu parei, eu posso ensinar um pouco o que eu sei pras crianças.

Mas a capoeira foi um mundo de portas que se abriram pra mim. Porque eu falo, se eu não tivesse a capoeira na minha vida, hoje eu acho que eu não seria quem eu sou. Porque tudo

é uma fase, tudo faz parte. Porque através da capoeira eu conheci uma pessoa que através dessa pessoa eu voltei a estudar e o conhecimento ninguém tira de você. É sua maior riqueza, é o seu conhecimento. É quem você é e você sabe o que você é. Eu mesmo sei que eu tô parada, mas eu sei que eu posso ser bem mais do que eu sou.

A capoeira foi a forma da libertação dos negros, porque eles usavam a capoeira pra se defender. E na verdade também era a maneira que eles iam às danças, era a maneira que eles iam comemorar. Um exemplo, um aniversário. Comemorar uma festa. Era um momento de lazer deles ali. Por isso que a gente fala que é a libertação. Por isso que a gente tem que aprofundar essa questão da capoeira. Aprofundar essa questão de trazer mais pessoas. Falar sobre a importância da capoeira, principalmente nas comunidades e nas escolas. Pra não deixar morrer.

Porque sabemos que é uma certa hierarquia. Porque vieram negros, indígenas e tipo, houve miscigenação. E tudo mais. Então é super importante não deixar morrer a tradição da capoeira. Por isso que existe o dia do índio, o dia do capoeirista, o dia disso. Tem que ser sempre abordado. Era bom que nas escolas também tivesse a capoeira. Porque iriam, ia mais lembrar, ia trazer o principal. Porque vai morrer uma hora, né? Vai deixar de falar, vai deixar de existir. E é bom que eu vi falar que em outros estados, em outro país, eles dão maior valor. Que aqui, muita gente não dá, a gente não dá. Trazer mais pra escola, que é super importante. Podia ser oficial. Uma atividade física na escola, que seja introduzido também a capoeira.

Rapaz, eu me vejo no futuro, hoje, sabe? Eu falo assim, grande. Grande em questão de abranger, de libertar a pessoa que eu sou. Entendeu? Trazer mais pessoas positivas, pessoas boas pra perto de mim. Levar o meu conhecimento pras pessoas também. Eu falo assim, conhecimento, as coisas boas não podem ficar só pra si, né? É bom, né? Compartilhar. Adiante com as outras pessoas também. O meu projeto de vida, no momento, é trabalhar com a capoeira mesmo. Ver uma turma legal, bonita e que venha mais e mais pessoas também pra me ajudar nesse projeto, no futuro. Que meus filhos estejam perto de mim, né? E eu acho que é isso. Acho que é tão pouco. Não sei se é pouco, não sei se é muito. Eu sei o que eu preciso.

Só queria acrescentar um pouco da escrita, que eu não falei muito da escrita. Assim, a parte da escrita, quando a senhora me deu a oportunidade de participar da oficina de escrita, eu vi uma coisa que eu não sabia que existia em mim. Que era escrever. Eu vi que é legal. Poxa, o negócio de escrever é muito bom. Aí vem as palavras na mente, e aí você vai escrevendo. E tudo. E eu acho muito bom você incentivar. Não só a mim, outras pessoas também, que eu sei que a senhora incentiva. Porque a escrita abre mundos, né? Você falar, você sabe escrever, você

saber se posicionar, você vai longe. Eu acho que se eu não soubesse me expressar, eu acho que ainda falta muito. Mas eu acho que o pouco que eu sei me expressar me levou a vários lugares.

Como, assim, esse curso mesmo que eu fiz de assistente administrativo. Teve a questão também da fala. Eu fui, falei, não tive vergonha. É tanto que teve um aluno que ele não conseguia ler, ele não conseguia falar. É tanto que ele chorava quando ele ia apresentar. E já grande, já adulto. Ele não conseguia. Pra você ver que tem certas pessoas que já tem um certo dom, que já tem mais facilidade nessa questão. Porque falar, tem gente que você conversa assim, como a gente tá conversando, é mais tranquilo. Mas chegar pra falar em público, parece que o mundo acabou. Não sai nada, nem um bom dia, nem um boa tarde. Mas quando você pratica, isso já fica natural, né? Já fica mais tranquilo. Eu sei que logo de primeira, todo mundo fica nervoso, né? Não tenha esse. Mas depois que você vai acostumando, vai pegando, vai pegando, já foi. Mas eu acho que a escrita, eu acho que é muito fundamental pra você ser o que você é. Sabe?

Minha mãe até hoje fala, sem estudo, não somos nada. Ela fala, hoje eu tô passando o que eu tô passando porque eu não estudei. Porque ela sabe que ela podia estudar e ser uma boa pessoa. E ser uma boa pessoa não. Ela é. Ser uma pessoa melhor na questão, né? De ter uma vida mais tranquila, mais digna e ter uma estrutura melhor, ela fala, né? Mas é isso. Eu acho que a escrita é a base, é o começo de tudo, né? Tem que ter na vida.

APÊNDICE D - ENTREVISTA NARRATIVA COM ESPERANÇA GARCIA

Eu tenho 43 anos. Sou natural mesmo aqui do estado da Bahia. Nasci em Floresta Azul, no sul da Bahia. Agora, atualmente, sou casada. Tenho dois filhos. Um de 26 anos e um de 20. O meu esposo se chama M. P... Eu terminei meus estudos fundamentais. Penso em continuar, fazer uma faculdade. Tenho outro tipo de curso, como confeitaria, como de vendas e de gastronomia. Agora, pretendo fazer enfermagem. Acredito que fiz um pouquinho de cada. Atualmente, vim de São Paulo. Cheguei tem 15 dias. Trabalhava como diarista, mas também fiz um pouquinho de tudo, como trabalhar mesmo em confeitaria, como trabalhar em pizzeria, em área de cozinha, de creche, que é uma área que eu gosto muito. E atual, estou de férias. Estou pretendendo ficar aqui um pouco

A escola me ajudou muito. Me abriu um outro tipo de pensamento. E, através disso, dados meus estudos, eu tenho concluído, incentivou o meu filho, que no tempo ele tinha 18 anos. Então, ele sentiu vontade de terminar também e terminou. E, como ele sempre falava, tinha orgulho de mim, por eu ter terminado. Porque ele falava assim, eu não vou terminar, você não terminou. Então, eu fui por ele e ele acabou indo por mim. Então, assim, agora, estou morando em Feira de Santana e pretendo ficar por aqui por um tempo.

Meu pai é P. C... Hoje ele completa 64 anos. Meu pai era agricultor, sempre trabalhou em roça. A minha mãe... A minha mãe, ela faleceu... O nome dela é V... Faleceu aos 35 anos. Muito jovem, com câncer. E era agricultora também. Morava em roça, assim, sempre moramos em roça. Então foi uma vida, assim, muito sofrida. Porque eu já nova, com mais quatro irmãs. Então tudo nova quando ela faleceu. E... Quando ela faleceu eu lembro pouco, assim, dela. Porque ela faleceu com 35 anos. Mas meu pai sempre continuou. Depois casou de novo, mas continuou em roça. Agora está em uma cidadezinha. Aqui no sertão, em Guanambi.

A gente sempre trabalhava junto. Porque, assim, a convivência foi pouco tempo, né? Realmente com minha mãe. Tinha vida difícil, eles precisavam trabalhar. Por eu ser uma das mais velhas, eu tive que ficar em casa cuidando dos irmãos. E eles sempre... Nunca estudaram. Meu pai até hoje. Meu pai não sabe nem assinar o nome. Não é por hoje, não tem oportunidade. Que hoje tem. Porque ele não tem interesse de ir. Eu falo assim, que nunca é tarde, pai, pra aprender. Ele fala, não, mas eu não quero mais. E a minha mãe também não sabia nem ler nem escrever. A minha madrastra hoje já sabe um pouco. Que é a C. Ela hoje já sabe um pouco. Ela escreve pouco, mas também não terminou os estudos.

Porque quando a gente morava na roça, a gente não tinha nem escola por perto. Então, a gente não tinha mesmo como ir. Porque o transporte era difícil, muitas vezes era longe.

Quando a gente tinha que ir, a gente ia de cavalo. Então, pra gente que era pequena, era impossível estar em cima do cavalo sozinha.

E como era empregado também, não ia ter um cavalo pra cada um. Então, dificultou muito. E aí, como em seguida a minha mãe também faleceu, aí também foi que eu não fui pra escola mesmo. As minhas outras irmãs ainda teve oportunidade. Naquele tempo, quando eu iniciei a EJA, eu tinha só feito o segundo ano, segunda série. Mal sabia escrever... todo mundo me chamou de doida quando eu comecei a estudar na EJA. Porque quando o meu filho falou assim, se você não terminou, por que eu vou terminar? E eu falei assim, eu vou entrar pra escola pra me formar. E você vai ver eu me formar. E eu voltei.

E quando eu voltei, nem a minha transferência, ninguém sabia pra onde que tava. Então, eu só tive uma opção. Entrar na EJA e ir selecionando por matérias. Pra eu conseguir acompanhar de onde eu parei. Quando chegou no quinto ano, eu vi que eu não conseguia mais. Porque foi ficando mais difícil. E eu não consegui dar continuidade. Eu falei, professora, eu prefiro parar por aqui. Então, eu voltei do primeiro. Literalmente, do pré praticamente. E aí, fui selecionando provas. Todo mundo falou, você é doida. Você pode parar na quinta, menina. Então, eu falei, eu vou conseguir. Mas eu preciso continuar. E foi isso que eu fiz. Comecei do começo mesmo. Literalmente.

A minha construção com a família, quando eu comecei, foi muito difícil. Foi muito... Eu comecei de uma situação muito difícil. Porque eu fui mãe aos 15 anos. Então, foi muito difícil pra mim cuidar da casa sozinha, porque em seguida eu separei. Morei com uma pessoa que era agressiva demais. Acabei me separando. E eu tinha 15 anos. E fui mãe. E aí, eu tinha que cuidar deles e me sustentar. Numa grande São Paulo, quando eu saí daqui, eu tinha 14 anos. Então, quando eu saí, foi muito difícil. Cheguei lá em seguida, já engravidei. Então, eu tive ele no mês de junho. Quando eu fui no mês de setembro, no mês de setembro, eu completei 16 anos. Então, eu era uma criança cuidando de outra criança. Nunca tive mãe pra me informar o que era se prevenir, se cuidar. Então, isso...

Hoje, eu passo pra minha filha e pro meu filho, que hoje tem 26 anos. Então, o que eu passo pra eles não é que filho seja maldição, mas é que filho é responsabilidade. Então, eu falo, pensa bem. Quando a gente tem um filho, a gente abre mão de muita coisa. E foi isso que eu fiz. Aos 15 anos que eu falei, agora eu posso estudar, posso ser alguém.

Foi quando eu estava grávida. Não tomava remédio de qualquer jeito, não sabia como tomava. E aí, eu fui cuidar de um filho. Uma criança cuidando de outra criança. Então, foi muito difícil. Aí, depois, eu me separei do pai dele. Aí, passei dois anos. Casei com o pai da minha

menina. Separei também pelo alcoolismo, porque ele era alcoólatra. A gente se separou. E aí, eu fui cuidar de dois sozinha. Não era mais um, era dois.

Então, até há dois anos atrás, eu fiquei sozinha. Fiquei 10 anos por eu ter tanto ele como ela, que eu era moça. E eu tinha pavor de pôr outro, um homem dentro de casa que pudesse machucar ela, fazer mal. Porque eu já tinha sofrido o abuso com 11 anos. Justamente por ter perdido minha mãe cedo, passar todo esse processo. Trabalhar para os outros em casa de família. E em uma dessas casas, eu acabei sendo abusada. Pelo filho da dona. Então, eu passei assim. Foi um processo muito difícil. Eu não queria isso para minha filha. Eu sempre falava para eles, estude, estude, para serem alguém na vida, para. Então, quando eu acabei me formando ali, para mim, foi um privilégio. Foi uma conquista. Foi uma conquista muito grande.

Por eu saber assim, de tudo que eu tinha passado para chegar até ali, eu falei, eu consegui. E eu falo, professora, qualquer pessoa, eu falo para o meu pai, você pode chegar onde você quiser. Porque eu lembro do seu, era seu Ernesto, que tinha 73 anos. E estudou junto com a gente. Então, aquilo ali foi um exemplo. Que nunca é tarde para a gente aprender. Então, hoje... Minha filha fez 20 anos. Hoje ela faz contabilidade. Terminou aos 17, os estudos. E hoje ela está fazendo contabilidade. Trabalha na administração, mas ela disse que tem tudo a ver com contabilidade. E está fazendo, já vai fazer já um ano, que ela está fazendo faculdade. E meu filho quer fazer nutrição esportiva.

Bem, aparentemente, era um costume antigamente dos pais colocar a gente pra trabalhar nas casas de família e as pessoas dar as coisas pra gente. Tipo, era uma troca. Cuidar dela e dá as coisas, porque eu não tenho condições. Era assim que eu via. Então, nesse tempo a mulher ficou doente, foi internada, ficou internada pra fazer uma cirurgia e eu acabei ficando em casa com ela. E nesse momento foi que ele acabou aproveitando e fazendo esse abuso. Isso hoje eu falo assim, professora, eu até cheguei a fazer terapia e tudo, mas hoje eu falo assim que pra mim foi uma... Hoje eu tiro como uma lição. Porque eu posso ajudar muitas pessoas que passaram também por esse problema. E que tem isso preso. Eu falei, não é vergonha, a gente é vítima.

Eu ficava com isso por muito tempo. Depois disso também eu acabei falando pro meu pai que tinha acontecido naquele tempo. E meu pai, por ser muito humilde, muito simples, ele não acreditou em toda aquela história. Então aquilo ali pro meu pai era um absurdo, sabe? E sendo que ele nunca parava pra ouvir. Acho que o que faltou antigamente foi os pais sentarem e serem mais amigos. Ouvir os filhos. E ele nunca ouviu. E a gente nunca chegou a denunciar. Por muito tempo eu lembrava do rosto dele. Eu lembro, né? Eu lembro. Mas eu entrego muito a Deus, eu falo com Deus que ninguém sai daqui sem pagar a conta.

O pai do meu filho. Ele era um pouco agressivo. Eu sofria e vivia outro relacionamento muito abusivo também. Porque era mesmo uma prisão em cárcere privado. Eu não podia ter contato com ninguém, não podia ir a um lugar, eu não podia sair da minha casa, eu não podia ir pra igreja. E ele falava que se eu fosse pra igreja ele me matava quando pegassem eu dentro da igreja. Colocava faca no meu pescoço. Não era assim de me deixar marca. Mas era uma ameaça.... Muito. Constante. Então, por isso que depois que isso aconteceu, eu fiquei quase 11 anos sem ter ninguém. Não quis mais ninguém. O meu negócio era trabalhar e cuidar dos meus filhos em casa, mais nada.

Por algum motivo aquilo aconteceu comigo. E hoje eu posso olhar com outra visão, posso ajudar outras pessoas, posso sentir quando chega um adolescente perto de mim que está passando por esse problema, porque ela não se abre. É muito e isso eu posso falar com uma experiência que já aconteceu de adolescente chegar em mim e falar que estava acontecendo dentro da própria casa, porque eu percebi a dor.

Então eu falo assim que tudo que acontece na vida da gente, se a gente olhar pelo lado bom, tem um lado bom das coisas. Me ensinou a ser mais esperta, me ensinou a viver. E acontece porque é mulher? Sim. Faltou mais sabedoria do meu pai, mais informação, mais cuidado deles com a gente mulher. Porque naquele tempo eles pegavam os filhos e entregavam igual eu entrego um cachorro para qualquer pessoa ficar e não reparavam que tinha o perigo que podia acontecer. Não é só porque é mulher, acho que faltou um pouco de informação naquele tempo, que hoje muda muito porque tem muitas informações, mas naquele tempo não tinha. E eu tinha muita mágoa do meu pai por esses motivos, mas hoje eu falo assim, foi o que ele aprendeu era o que ele tinha de oferecer ele não tinha mais o que oferecer, era aquilo ali e às vezes pensando que estava fazendo um bem para a gente, mas estava prejudicando, mas hoje eu falo, não, tudo o que aconteceu me serve hoje como experiência para eu ajudar outras pessoas

Amarela eu sou amarela eu não sei se é falta de sol se é muito sol, não sei, mas eu me sinto amarela. Minha família tem um pouco de tudo, minha família tem do alemão a índio a pardo, a negro meu pai é afro mesmo pai negro, negro da família do meu pai é negra da minha avó tem indígena e tem o alemão então ele tem uma mistura então por isso que eu fico amarela pra destacar.

Quando eu saí com minha madrastra, ela considera a gente como filha sempre falou que é filha e ela entrou no mercado e aí perguntou, mas você é o que dela? Você é a empregada dela? E ela olhou pra mim assim aí eu falei não, ela é minha mãe, aí ela falou assim, mas como assim ela é sua mãe? Eu falei assim, por que você tá perguntando? Minha madrastra é negra afro

mesmo, uma negona e os meus irmãos ficam um pouco de café com leite, meus irmãos ficam bem mais puxados pro meu pai do que pra minha madrasta.

Já da minha família ficou mistura puxou um pouco a minha mãe que era bem branca com a mistura do meu pai afro, então a gente ficou ali no meio e a minha madrasta meus irmãos já é mais negro já puxou a parte mais afro deles dois mas pra isso pras pessoas se olharem mas é café e leite eu falei é um café e leite pra uma mistura ótima por que? não pode? Então eu já passei assim, já vi muito preconceito deles fazerem esse tipo de pergunta e o que mais, assim, me chateou foi perguntar se minha madrasta era nossa empregada, ah! Então por ser negra não pode ser mãe ela tinha que ser empregada tinha que ser empregada de vocês?

Então, eu creio assim que as minhas irmãs também já passou muito por isso tem duas irmãs que é negona, tem outro irmão também que é bem negão, então, isso a gente fala ah é meu irmão, mas irmão, irmão é irmão de sangue, ah, mas vocês são tão diferentes, como assim que vocês são diferentes? Foi meu pai negro, minha mãe já era branquela, então a gente ficou uma mistura, então, assim, eu já sofri assim na pele assim de principalmente assim na área assim que a gente nordestino, isso também tem muito, então falam “nossa, mas você nem parece que você é da Bahia”, mas, gente, o que tem a ver da Bahia? Porque a minha cor define que eu sou da Bahia que eu não sou da Bahia, o que isso tem a ver?

Então tem muito disso ainda hoje, até que melhorou muito pela justiça, não foi nem pelas pessoas, mas a gente vê no olhar, “ah mas você é da Bahia, nossa mas você é diferente”, mas eu sou diferente porque? Ah porque você é branca, gente, eu to aqui há quase 30 anos que eu moro em São Paulo, então, querendo ou não a gente acaba puxando um pouquinho da cor de lá por mais que você pegue um bronzado.

Muito porque abre um horizonte e as pessoas que tem a mente fechada acabam abrindo para ver se tinha dor do próximo, se tivesse ali no lugar, o que sentiria no lugar da pessoa, principalmente quando se refere a racismo, porque aqui por cima é só uma pele, mas por dentro todo mundo são iguais, não tem diferença nenhuma e as pessoas vê muito como a diferença de pele, de classe, sabe? de homem, de mulher ainda tem muito preconceito.

Eu acredito que vai ter um longo caminho para isso mudar para realmente mudar, mudou bastante mas falta muito ainda e é muito importante porque é um novo horizonte principalmente quem está as pessoas mais velhas que a EJA apresenta isso que as pessoas mesmo que não teve condições de estudar quando pequena, vai para a escola para fazer a EJA e acaba tendo esse conhecimento “nossa, mas quantas vezes eu chamei aquela pessoa nossa, quantas vezes eu chamei aquela pessoa de cabelo de bombril, nossa, quantas vezes eu chamei aquela pessoa que era negra que era pobre”, então isso muda muito e quando a pessoa está estudando ali ela cria

um novo horizonte, abre portas. Tinha muito, assim, por eu ter começado a trabalhar em casa de família muito cedo então eu cuidava da filha das patroas então tem aquela diferença, eu era empregada as filhas delas tinham que comer aquilo, mas eu não podia comer, ou, muitas vezes eu ter que chegar eu ter que sentar separado depois que os patrão comiam, então, tem aquela diferença “ah mas ela é empregada”

Eu trabalhei numa casa em São Paulo que eles me tratavam muito bem, só que era assim, quando chegava alguém de fora que eu sentava na mesa com eles porque eles faziam questão que eu sentasse eles falavam, você não é empregada aqui em casa você é minha amiga, você é como uma filha sente aqui com a gente, mas quando chegava alguém de fora mas a empregada sua come junto na mesa é como se a gente fosse um cachorro porque eu acho que nem cachorro merece ouvir isso, você senta na mesa “nossa, na minha casa só come depois”, então sempre tinha aquilo de eu trabalhar de eu pegar um pedaço de fruta a pessoa falar que não podia que era só para os donos da casa empregado não comia aquelas coisas, então, sempre teve essa discriminação por ser doméstica, sempre, e isso eu creio que não vai acabar muito cedo porque ainda continua porque ainda as mentes são muito pequenas.

Não, graças a Deus, nunca fui reprovada, minhas notas sempre foram boas, graças a Deus, me esforçava o máximo mesmo estudando, trabalhando, cuidando de filho, mas sempre me esforçava para dar o melhor. Minha vida mudou totalmente, tanto que hoje eu sei que eu posso fazer, chegar onde eu quiser, como lá em São Paulo mesmo, eu fiz a oficina de eletricitista, amei era uma das destacadas, ajudava o professor com os outros alunos, era ter... digamos assim, tinha aquela aquela crítica por eu ser mulher e ajudar o homem, como teve um homem mesmo, um colega, que ele não aceitou ser ajudado, ele falou que era eu ajudando, e o professor falou assim mas por quê? “Ah, porque eu não aceito que uma mulher me ajude aí eu falei, mas por quê? Mas por que eu sou mulher? Eu sei montar o mesmo quadro que você monta eu entendo as mesmas coisas que você entende por que eu não posso fazer isso? E ele não aceitou, ele falou que sairia da sala se outra pessoa não ajudasse ele um absurdo.

Mas depois que eu comecei a estudar e voltar às aulas eu me sentia, estava cansada, mas tinha que ir. E o positivo é que foi uma grande lição pro meu filho, foi um grande exemplo pra ele terminar também os estudos dele. Também foi pela EJA também, que ele acabou fazendo também pela EJA. E aí eu consegui fazer, sabe, ele ver que tudo era possível e falar pros meus filhos que o estudo é tudo e que eles nunca podem desistir e que pode sempre mais. Que muitas vezes o meu filho pergunta assim, “ah mãe, você acha que eu devo?” Eu falo, deve. Se não der certo, você tentou. Mas o importante é você tentar e fazer. E isso ajudou muito, foi o ponto mais

positivo, foi eu ver ele terminar os estudos dele atrás de mim. Então, isso pra mim foi maravilhoso. Foi um ponto muito positivo.

Ah, eu lembro. Lembro muito bem, foi muito gostoso ali participar, tinha os grupos que a gente participava das oficinas e pra mim foi um privilégio estar participando da escrita mais ainda, porque eu sempre tive dificuldade por escrever na maneira certa. Então, pra mim a escrita foi muito importante, gostei demais, que era uma coisa assim que eu tinha preguiça. E depois eu aprendi a olhar com outros olhos e ver como é gostoso você escrever algo que você mesmo escreve, que você mesmo digita, que você mesmo faz. E aprender a escrever ali onde é ponto, vírgula, reticência, nossa, foi maravilhoso. Só quem vive mesmo, pra saber a experiência.

Minha professora, quando eu comecei a trabalhar em casa de família, eu trabalhei, comecei aos 11 anos. Foi justo, porque eu tive a pior experiência, que foi o abuso. Eu comecei aos 11 anos, naquele tempo não tinha carteira assinada, eu trabalhava por necessidade que meu pai colocava mesmo, por troco deles ajudar e dar o que a gente precisava, tipo uma roupa, um perfume, algo básico, que era produtos íntimos, produtos de higiene. Então, o nosso trabalho era em troca disso. E aí eu fui crescendo, nos meus 14 para 15 anos eu arrumei o primeiro serviço registrado em casa de família também, como doméstica, que foi essa pessoa que era maravilhosa, me tratava como gente dela.

É quando respeita a gente, né? Quando vê, olha para a gente como ser humano, porque é muito triste você ir e chegar na casa de uma pessoa que te trata como se fosse um lixo, um qualquer, não ter respeito pela pessoa, tipo, sentar na mesa, se você pegar uma fruta e falar que ali não é para um empregado doméstico. É te levantar às seis horas da manhã para você servir o café e você não ter direito de sentar, é te tratar como se fosse um cachorro, te dar comida em pé para você comer.

Eu acho que todas essas pessoas que eu trabalhei mesmo que respeitava, tanto como funcionária, como pessoa, foi essa senhora chamada L. que me tratava decente, que eu comia a mesma comida da panela que elas, que eu comia o mesmo pão que elas comiam, que teve pessoas de trabalhar, de eu chegar para trabalhar, a pessoa me dar um pão que nem cachorro queria, aí o empregado come esse, e aí de você pegar escondido, a pessoa perceber que você tinha comido aquilo ali escondido, ou se chegar alguém e você tinha que servir a comida e por seu canto ficar até que a pessoa terminasse de comer para você voltar para comer aquilo ali.

Mais ou menos, professora. Para mim, assim, não mudou muita coisa. Porque, assim, tem os mesmos direitos? Tem. Só que, como eu estava na área de diarista, não tem direito a nada. Nem mesmo nas pesquisas, quando você pesquisa sobre qual é a sua profissão, não existe diarista. Sendo que você trabalha mesmo, tem mais que outras pessoas. Porque o empregado

doméstico, ele tem aquele horário de entrar e de sair. Terminando ou não terminando. A diarista não tem. Você entra para fazer aquele trabalho, você tem que terminar ele. Se você não terminar, você não vai ser pago por ele. Então, assim, não mudou muito. Que é a única coisa que você não tem direito.

Tem um tempo assim que a gente deixa assim e fala, não, pera, pera, pera, que eu tô me deixando de lado. A gente é o mais principal, né? A gente tem que cuidar primeiro, principalmente da mente, né? E o restante, cuidar da saúde, cuidar da gente mesma, se cuidar, autocuidar, se olhar todo dia e falar, não, eu sou bonita, eu sou vitoriosa, eu venci, porque isso enche o coração da gente todos os dias. Ah, minha vivência mesmo é só... a minha palavra é gratidão. A gratidão, assim, por ter professores como vocês, que se preocupam com o ser humano. Principalmente com um adulto que não terminou os estudos. Fica a minha gratidão pelas pessoas que me apoiaram. E fica a minha gratidão por aqueles que falavam que eu não ia conseguir. Porque aqueles me deram mais força ainda. Porque eles falavam assim, imagina, você não tem tempo pra cuidar de você, você vai estudar. Eu falei, eu vou estudar e vou terminar.

Então fica aquela gratidão porque essas pessoas me deram mais força. Porque o que a gente tem que deixar hoje é que muitas pessoas não ficam felizes pela conquista. Ficam felizes pela derrota. E quando a gente tem perseverança de conseguir chegar onde a gente quer. Quando vem essas pessoas negativas, dá um empurrãozinho mais pra gente. Que aí a gente quer mesmo mostrar que a gente conseguiu, que a gente pode e eles também podem. E tem muitos que falam mesmo por despeito, por não ter capacidade, por não querer tentar. Porque capacidade todo mundo tem, todo mundo consegue, só basta querer. E tem muitos por não ter tentado e não querer tentar, tenta jogar água em quem quer.

E eu tenho certeza que cada pessoa que ler, que sentir, vai abrir os olhos, vai ver com outro olhar. Vai ver, eu posso, eu consigo. Nada é impossível. Que tem que falar, “mas hoje eu casei, tem filho.” Isso não impede. Não impede da gente fazer nada. Não impede da gente ir na igreja. Não impede da gente estudar. Não impede da gente se cuidar. Não impede. Primeiro é a gente. É o primeiro ser mais brilhoso que Deus deixou nessa terra. É a gente. Que a gente tem que buscar cada dia mais. E quando a gente cuida, a gente passa algo bom, só vem coisas boas. É o nosso pensamento, que eleva a gente mesmo.

APÊNDICE E - ENTREVISTA NARRATIVA COM MARIA FIRMINA

Me chamo..., tenho hoje 36 anos de idade, nasci em 18 de setembro de 1988, e meus pais se chamam E. e I.. Minha mãe já falecida, faleceu no ano de 2019. Meu pai, graças a Deus, vivo, hoje pastor-presidente de um ministério, presidente de uma instituição religiosa, Assembleia de Deus Comunidade Shekinah, a qual também faço parte. Nessa instituição eu sou missionária, consagrada desde o ano de 2013. Prestamos serviços sociais, ajudamos pessoas, ajudamos a comunidade a se erguer das destruições humanas. Pregamos o amor, o equilíbrio e a justiça. Sabemos que servimos a um Deus que ama, mas que também é justo.

Nasci em Lauro de Freitas. Atualmente moro na cidade de Vila de Abrantes, aqui na Cidade de Camaçari. Sou casada, tenho dois filhos, uma de 18 anos, G., e um menino de 16 anos, L. Tive um bebê que já é falecido, o nome era B.. E continuo a minha vida religiosa, social, familiar, aqui em Vila de Abrantes.

Minha filha está trabalhando hoje como vendedora em uma sorveteria, açaiteria e picoleteria. É uma loja ampla que abrange essas três funções. Meu esposo atualmente está exercendo um cargo de rondista aqui na região mesmo. Meu filho não trabalha ainda, apenas estuda no Colégio Estadual aqui de Vila de Abrantes. E eu trabalho como autônoma, faço e vendo coisas.

. Bom, a minha infância foi uma infância maravilhosa. Eu me lembro que eu fui muito feliz e tivemos muita dificuldade financeira. Foi uma época que meu pai e minha mãe não tinham uma estrutura financeira boa e a gente passava uma dificuldade imensa em relação a finanças. Meu pai era jovem, minha mãe me teve com 15 anos e meu pai 18. Então, passaram muitas dificuldades nesse período e eu, por ser a filha mais velha, primogênita, acabei pegando essas dificuldades primárias. Mas foi uma infância feliz. Quando meu irmão nasceu, a gente brincava, depois eu tive um outro irmão também e a gente brincava como se não existisse o amanhã. E era uma... a melhor parte do dia era poder acordar e brincar com eles. Era a minha melhor parte do dia.

Depois essa infância, foi interrompida por uma tragédia que meu irmão, na época caçula, A., faleceu aos quatro anos de idade, próximo a fazer cinco por meningite meningocócica, tipo C. Então, foi algo muito rápido. Foram questões de três dias para o período que a doença se manifestou até o dia do falecimento. Então, ele simplesmente chegou um dia do colégio com febre, minha mãe medicou e em seguida levou para o hospital. O hospital, na época, sem tanta estrutura, para o conhecimento dessa doença, afirmou ser uma virose, medicou e mandou para casa, mas a febre persistia. Então, levamos ele em um outro hospital.

E nesse outro hospital, quando fez exame, aí constatou que ele estava com a meningite, mas já era tarde. Ele faleceu no dia seguinte. Então, foi questão de uma quinta para um sábado. E aí, meu irmão faleceu e foi uma tragédia que acometeu toda a família. Foi um baque muito grande. Muito grande. A minha adolescência já foi seguida, isso, tive algumas dificuldades também, sempre com muita luta, mas a família sempre unida.

Mas foi uma adolescência que precisamos mudar de onde morávamos, na Itinga, aqui na região de Lauro de Freitas também, e mudamos da Itinga para a Vila de Abrantes e eu tinha 14 anos de idade. E aí a minha adolescência foi continuada aqui em Abrantes. A partir daí foi... Eu já passei por alguns lugares. Desde a minha convenção religiosa, passei a fazer missão muito cedo também, com 15 anos. Passei a fazer missão, pregar em alguns lugares, palestrar. Porém, depois eu tive algumas interferências na minha adolescência que me fizeram abandonar tudo e ir morar em um lugar completamente diferente de tudo que eu estava acostumada, que foi em Feira de Santana, interior da Bahia.

Depois desse período, já lá, já morando com o rapaz, eu tive uma filha, engravidei, tive uma filha aos 17 anos. E aí aquilo que seria a minha juventude foi travada para viver a infância daquilo que eu gerei dentro de mim, que foi a minha primeira filha. Então a minha juventude foi estagnada naquele ponto para que eu pudesse viver a infância da minha filha. E posteriormente, 2 anos, 2 anos e 3 meses, nasce mais um filho que hoje tem 16 anos e eu continuei parada no mesmo lugar. No mesmo lugar, fazendo as mesmas coisas. E não foi fácil também. Não foi fácil. Foi tudo muito difícil, muito complicado.

Eu me vejo primeiramente como uma mulher... Eu não vou me colocar como uma mulher negra porque não sou negra. Digo falando de cor de pele. Mas me vejo em uma condição de negra nas questões culturais do nosso estado e do nosso país. Porque eu já vivi alguns momentos de preconceito quando as pessoas nos prejulgam com a minha filha. A minha filha tem um tom mais indígena da pele. Ela puxou uma parte da nossa família que é indígena.

A minha família é muito mesclada. Então, tivemos turcos, tivemos holandeses, tivemos índios, negros. Meu avô, por parte de mãe, era negro, negro mesmo. Então, somos essa miscigenação. A família é bem miscigenada. E minha filha puxou essa parte. Então, no dia que ela nasceu, ela já nasceu cor de índia. Ela já nasceu indígena. Essa cor mais escura, mais acentuada. E aí colocaram. “Ah, nasceu uma pretinha.”

Então, hoje é um termo pejorativo que as pessoas utilizam para brincar, mas é um preconceito. Nasceu uma pretinha. Eu me senti muito mal com essa situação, ouvindo isso de pessoas que estavam ali naquele momento para acolher, não para fazer brincadeiras com tons pejorativos dessa forma. Então, eu reivindiquei a questão de não chamar minha filha de

pretinha. Acredito que como toda mãe não iria gostar assim, eu também não gostei. “Ah, mas você é morena. Hoje em dia tem a cor morena. E a sua filha é preta.” Então, eram coisas que eu costumava ouvir em relação a minha filha por ela ser uma cor linda, uma cor indígena linda. Mas, infelizmente, nós enfrentamos preconceito nos lugares que nós mesmos não esperamos que vamos passar.

Eu me considero uma mulher empoderada. Não me acho abaixo de nível de sociedade nenhum ou igual ou mais e não aceito que me coloquem abaixo desse nível. Não aceito que me coloquem, não aceito que coloquem meus filhos, independente de qualquer situação que a gente já tenha vivido dificuldade financeira e de muitas outras dificuldades. Mas eu não aceito ser colocada menos do que isso, porque se nós, enquanto mulheres negras, trabalhadoras, guerreiras, aceitarmos ser menos, sempre seremos menos então. Mas se a partir disso nós quisermos que sejamos mais, independente do que digam, seremos mais. Seremos sempre mais. Então eu costumo vencer cada etapa, cada degrau pensando dessa forma. Pensando exatamente dessa forma. Não aceito que eu seja menos. Eu sou mais e continuo sendo mais.

Então, assim que pude, finalizei meus estudos, concluí. Assim que pude, procurei fazer cursos pelo SENAI, pelo SENAC, que hoje me ajudam nas coisas que eu produzo na área de confeitaria, na área de panificação, para as coisas que eu posso fazer. Então eu procuro a melhoria não apenas para mim, mas para aqueles que estão à minha volta também. Procurando lembrar sempre de onde saí e onde cheguei. Para ter aquele equilíbrio de não pensar em voltar e não querer ultrapassar. Porque existe um limite. Então nós não podemos ultrapassar o nosso limite, mas também não podemos retroceder. Então quando eu pensei que o limite era um ponto, eu vi que eu poderia chegar mais adiante. E cada vez que eu chego naquele ponto, eu percebo que posso mais um pouco.

Eu comecei a estudar cedo. Minha mãe sempre foi bem taxativa em relação aos estudos. Então, eu lembro que todos os dias minha mãe me levava e me buscava no colégio. Não existia distância de escola, não existia tempo chuvoso, não existia lama no caminho. Minha mãe me levava e me buscava todos os dias, bem como os meus irmãos também. E cada escola que eu passei, cada ano que eu concluía, cada formatura que era feita e que eu participava, que era graduada ali naquele ano, era uma experiência incrível. E tudo que eu vivia dentro do colégio, com todo o desenvolvimento acadêmico que eu tinha e tenho, eu só me dava mais vontade ainda de continuar estudando. Então, eu nunca perdi de ano.

Nunca perdi de ano. Já tive estudo interrompido, mas nunca perdi de ano [...] que foi Feira de Santana. E nessa outra cidade, eu parei os estudos, eu não dei continuidade, porque foi uma vida difícil. Então, devido a muitos ciúmes do marido na época, devido a não ter uma rede

de apoio que me ajudasse com as crianças, por exemplo, para que eu pudesse regressar ao colégio, eu paralisei os estudos.

E aí, fiquei por alguns anos sem estudar, até que regressei para Vila de Abrantes novamente. Regressando para Vila de Abrantes, eu me inscrevi, me matriculei na EJA em 2014, que tinha o curso de cooperativismo, que na época acabou que não foi, a frente também... Que não foi a frente também, aí esse estudo, mais uma vez, foi interrompido. Porque eu passei uma situação na família e tal, então o curso, mais uma vez, foi interrompido.

Depois disso, me mudei para uma outra localidade, que já foi ali divisa entre Bahia e Sergipe, no povoado de Costa Azul, lá na Divisa Bahia Sergipe, em uma vila de pescadores. E ali eu dei continuidade a uma obra religiosa que tinha sido instalada lá. E passado esse período, regressando em 2015, 2016, para Vila de Abrantes novamente, então, em 2017, eu resolvi novamente me inscrever na EJA.

Na verdade, quando eu fui me matricular, o meu plano não era a EJA, o meu plano era os anos corridos normais. Porém, quando eu cheguei lá, uma das funcionárias, uma das secretárias, me apresentou a EJA como opção. E eu confesso que a minha primeira visão da EJA foi a vantagem de não ficar três anos, mas ficar dois anos. Então, eu vi uma vantagem, porque eu já tinha mais de 20 anos, nessa época eu já tinha 27 anos. Então, eu vi uma vantagem em economizar um ano.

E confesso que me matriculei mais por conta disso. Mas, a partir do momento que eu comecei a estudar, a partir do momento que eu conheci os professores e esse projeto, eu percebi que se tivesse mais dois anos, mais quatro, mais cinco, mais dez anos para fazer, eu faria. Porque foi uma experiência incrível. Eu conheci professores maravilhosos e somos tratados de uma forma tão genial por esses professores, são tão atrativos na sua forma de ensino, na sua linguagem, que acaba conquistando o aluno, embora adulto, mas conquista de uma forma que eu me sentia uma adolescente estudando. Eu me sentia dessa forma. Então, eu ia para o colégio e eu queria ficar na escola estudando.

E aí, vieram aqueles congressos, coisas que eu não tinha vivido em nenhum momento. E vieram aqueles congressos e ali no congresso a gente pôde desenvolver tudo aquilo que a gente aprendia e pôde fazer muito mais até que chegaram aquelas oficinas e como eu sempre fui muito para o lado da escrita, não perdi a chance de fazer parte da oficina de escrita. Então, eu me senti muito grata a todos aqueles professores, aquela rede de apoio que eu tive.

E ali eu via mães com crianças dentro da sala de aula, professores que ajudavam essas mães com seus filhos pequenos, alunos que ajudavam uns aos outros, dando esse suporte e coisa que eu não tinha visto em nenhum outro lugar. Então, é um projeto que eu vejo que é de grande

relevância na vida adulta, na vida de um jovem. É de grande relevância porque nos abre portas de uma forma que não conseguimos abrir antes. A porta estava fechada, mas através desse projeto essa porta foi aberta para mim. E hoje, sete anos depois dessa entrada por essa porta, eu estou aqui dando essa entrevista. Então, é uma porta que se abriu e até hoje não fechou.

Mantenho, continuo, não com a mesma assiduidade que eu fazia na época da escola, na época do projeto da EJA, mas continuo escrevendo sim. Esse ano eu já escrevi, ano passado. Então, existem épocas, vou dizer assim, tem dias que eu sento e escrevo dois, três poemas em questão de 30 minutos, uma hora de relógio. Vem aquela inspiração, sento ali e escrevo. Aí fica um tempinho sem escrever mais, daqui a pouco já escrevo novamente. De lá para cá já fiz mais alguns poemas, fiz alguns textos e é uma forma de eu me expressar. Eu me expresso através daquilo que eu escrevo. Aquilo que eu escrevo geralmente é algo que eu vivi, que eu estou vivendo. Ou é algo que alguém conversou comigo e eu consigo captar o sentimento daquele indivíduo, eu consigo captar aquele sentimento e através disso eu transcrevo.

Meu pai e minha mãe concluíram o ensino médio. Eu tive bons exemplos e bons conselhos. Bons exemplos e bons conselhos. Apoio para continuar os estudos. Hoje, por exemplo, minha irmã faz faculdade de nutrição. E ela não trabalha porque meu pai dá esse suporte a ela.

Então, esse mesmo suporte eu tive, de ser ajudada, de ter essa rede de apoio. Quando eu entrei na EJA com dois filhos pequenos, recém-separada, foi essa rede de apoio que me acolheu. Meu pai e minha mãe. Então eu ia para o colégio e eles ficavam com os meninos em casa. Às vezes os meninos choravam e tudo.

Eu trabalhei em muitas casas. Em diversas casas, na verdade. Já trabalhei como babá. Já trabalhei como cuidadora de idoso. Já trabalhei como diarista. Já fui doméstica. Eu já fiz muita coisa. Muita coisa nesse sentido. Quando eu morava no interior, eu fazia muitos trabalhos também nesse sentido. E ainda tinha o trabalho braçal de roça. Capinar, fazer farinha, fazer beiju, raspar mandioca. Que a gente prepara ali a mandioca raspando. Para depois servir, que é moer a mandioca na roça. A gente fala servir a mandioca no moinho. E depois prensar, colocar na prensa. E na época era tudo manual. Não tínhamos a casa de farinha elétrica onde eu morava. Então era o processo todo manual.

Então, às vezes, com os meninos pequenos, eu levantava por volta de uma da manhã. Desci para a casa de farinha para iniciar o processo de fazer farinha. Que só finalizava às 17, 18, 19 horas do dia seguinte. Então eu ficava me desdobrando entre o trabalho braçal e cuidar dos filhos. E passado isso, tinha muita oferta de fazer farinha de meia. É quando alguém dá o produto, mas você faz e no final divide, meio a meio. Aí fazia muito isso. Então como eu não

tinha a minha própria plantação, eu fazia de meia com muitas pessoas. Então a pessoa oferecia a plantação de mandioca. Eu ia, arrancava, carregava para a casa de farinha. Raspava a mandioca e ali fazia o processo de servir, de prensar. E aí algumas pessoas ajudavam, e essas pessoas que ajudavam, cada pessoa recebia uma parte do produto feito.

Era muito trabalhoso. Já trabalhei em roçar terra com gado mesmo, sem ser com trator. Já trabalhei em roçagem de terra. Então eu sei o que é ter as mãos literalmente sangrando, de colocar a mão no arado mesmo. Eu sei o que é ter as mãos literalmente sangrando mesmo, porque sangra essa parte interna toda da mão, sangra, fere tudo. Porque a gente precisa empurrar o arado e instigar o boi ou cavalo a andar. E é um processo terrível. E na época para ganhar 20, 25 reais por dia. Então eu começava às 5 da manhã e finalizava às 18. Levava um lanche, alguma coisa, um biscoito, alguma coisa para as crianças. Botava um paninho no chão, eles sentavam e ali eu trabalhava o dia todo para sustentar os meninos. Eu não tive no meu primeiro casamento, eu não tive o apoio que eu esperaria ter, não tive. Então eu me virava para não deixar faltar nada para as crianças. Eu me virava, fazia, corria atrás.

Inclusive, quando eu iniciei o estudo na EJA, eu estava trabalhando numa casa de família de uma senhora. Então eu fazia dois trabalhos na casa dela. Eu cuidava da senhora, ela tinha 82 anos de idade. Eu cuidava dela e cuidava da casa. Eu chegava no trabalho às sete e só saía do trabalho às 17h30. Então tinha dias que eu conseguia ir do trabalho direto para o colégio. Me arrumava rapidinho na casa dela e ia direto para o colégio para não me atrasar. E tinha dias também que eu chegava atrasada, porque também ia direto do trabalho para o colégio. E foi assim quase o ano inteiro de 2017. Quase o ano inteiro. Depois disso eu fui, ainda durante o período que eu estudei, apareceu outros serviços também de cuidadora de idoso.

Eu gosto de cuidar de idoso e de cuidar de criança. Sou apaixonada por essas duas classes, eu gosto muito. Então apareceu alguns serviços de cuidadora de idoso. E eu cuidava de idoso, dava banho, dava comida, dava remédio, trocava. Todo aquele cuidado que o idoso precisa, eu ofertava. De babá também, consegui alguns serviços de babá. Então eu trabalhei em todas essas áreas.

Eu tive uma patroa que ela era tão abusiva em relação ao serviço doméstico, que às vezes eu estava limpando uma superfície e ela vinha atrás passando a mão. E se pra ela tivesse uma poeirinha ou algo desse tipo, ela queria que eu limpasse tudo novamente. E ela tinha filhos e eu pegava duas conduções pra chegar na casa dela. Então eu saía de casa por volta de quatro e meia da manhã pra estar na casa dela às sete. Eu pegava duas conduções. E eu chegava na casa dela e tinha que esperar os filhos dela. A hora que os filhos dela acordassem, a hora que

os filhos dela quisessem sair do quarto pra eu ter acesso pra limpar. E se eu não limpasse, ela achava por direito não me pagar.

Então chegou, eram momentos em que eu fiz durante alguns dias esse serviço por mera precisão. Porque precisava muito do valor, porque foi uma época que minha filha tinha feito cirurgia de hérnia umbilical. E eu precisava desse valor pra custear a medicação dela. Então eu fui trabalhar, deixei ela operada aos cuidados da avó. E fui trabalhar, trabalhei um mês e quinze dias também. Foi só o período de custear a medicação dela do que ela precisava. Depois disso eu não fiquei mais no trabalho porque aturei muitos desses abusos.

Inclusive do marido dela também, do filho mais velho. Que tem pessoas que se acham no direito de flertar com os funcionários. E se acham no direito de passar tocando em você e você não pode falar nada. Então faziam testes comigo espalhando dinheiro pela casa pra ver se eu iria furtar ou não. Passei muito por isso também. Às vezes colocavam dinheiro debaixo da cama pra quando eu fosse varrer eu achava. Deixavam joias espalhadas pra na hora que eu fosse limpar ver as joias e nunca furtei nada. Ao contrário disso, todos os dias que isso acontecia eles chegavam do trabalho. Eu entregava nas mãos e dizia que eu achei. Mas eu sabia que aquilo ali havia sido plantado pra ver se de alguma forma eu iria furtar.

Eu só podia comer depois que eles comessem. Não podia comer antes. E tinha dia que quando eles comiam era duas, três da tarde. Então uma pessoa que sai de casa às quatro e meia da manhã. Come antes de sair de casa, esperar até três horas pra conseguir almoçar. Tinha dia que eu passava mal. Mas mesmo assim eu suportei aqueles dias em prol da medicação de minha filha. Depois disso todos os trabalhos a esse nível que eu tive eu procurei não ficar em trabalhos abusivos dessa forma. Porque machuca muito a pessoa que precisa trabalhar pra ter uma renda e ter que passar por situações como essa.

Quase fui abusada uma vez por um dos patrões. Tava no quarto da empregada, banheiro da empregada. E não sabia que eles tinham chave extras. E eu tava lá tomando banho, terminei de tomar banho. Quando saí do banheiro o patrão e o filho estavam dentro do quarto. E queria abusar. Mas eu comecei a gritar e tal. Uma das filhas dela que ouviu e veio. E mesmo não falando nada, não cobrando do pai ou do irmão aquela atitude. Mas ela apareceu e ali interrompeu a situação. Então são coisas que nós mulheres passamos principalmente quando mulheres negras. Principalmente mulheres periféricas. Mulheres que precisam trabalhar pra trazer um recurso pra sua família, pra seus filhos. Tem que passar por situações como essa e infelizmente nós não temos voz para reclamar. Então eu sei o que é passar por tudo isso e não ter voz pra reclamar. Porque nesse momento a voz que grita em nós é a voz da precisão.

Então a gente entende, se eu não fizer, eu também não recebo. Se eu não receber, vai faltar pros filhos. Então eu passava por determinadas situações apenas por causa dos filhos. Pra que eu pudesse ter recurso pra eles. Se não fosse eles, eu simplesmente não passava. Então até os dias de hoje, situações como essa existem. Existem mulheres que são abusadas em seus setores de trabalho. Existem mulheres que são humilhadas pela sua cor de pele. Assim como homens também. Mas falando em relação a mulheres, existem muitas mulheres que não têm voz. E que a única coisa que elas podem fazer é continuar. Eu fui uma dessas mulheres nessa época.

Buscamos ajudar a comunidade com questões de alimentação, doação de cestas básicas, ajuda financeira, material de construção. Recentemente ajudamos na doação de material de construção de casas, arrecadando material também para ajudar as pessoas na questão de saúde. Pessoas que são formadas na área da saúde, enfermagem e outras áreas. Fisioterapeuta, nutricionista. . Então temos esse projeto de ajuda comunitária.

Então, passei a adotar alguns cuidados que antes eu não tinha. Eu não me preocupava. A verdade é essa. Eu priorizava cuidar dos alheios e não de mim, mas eu tenho aprendido a me priorizar em algumas situações. Tenho aprendido.

Eu tenho planos de fazer a minha faculdade. É algo que eu não desisti, não quero desistir. Eu pretendo fazer faculdade de Letras. Mas, enquanto isso, eu quero fazer também outros cursos profissionalizantes para estar já atuando em algumas áreas que eu goste também. E que eu me sinta bem fazendo. Não adianta você só querer fazer, mas tem que ser algo que você goste, que você se sinta bem. Agora, a faculdade não é só um projeto. Ela é a realização de um sonho. Que é uma área que eu me identifico muito, sempre me identifiquei, sempre gostei. Então, eu pretendo fazer a faculdade de Letras, mas eu quero fazer algo também voltado para lidar com crianças de maneira especial. Aquelas psicopedagogia, neuropedagogia, coisas assim. Que eu possa lidar com crianças também nessa área. Porque é uma área carente. É uma área carente nas escolas.

Meu filho tem TDAH e a escola não tem recurso, não tem preparo para recebê-lo. Então, ele tem que se igualar aos outros alunos, ou então ele não vai. Ou ele se iguala recebendo o mesmo ensinamento, da mesma forma, ou então ele fica para trás. E o resultado disso tem sido esse. A maioria das vezes ele tem ficado para trás pela dificuldade no aprendizado. Então, como a escola não tem esse recurso para ajudar esses jovens, esses adolescentes, e algumas até crianças, eles se travam. E aí eles veem os outros avançando e eles continuam ali, continuam dizendo, não consegui, não aprendi, me ajude aqui. Mas a escola segue e eles ficam. Então, eu

quero poder me especializar nessa área para ajudar. Jovens, crianças, nessa fase da vida também.

Sou esse tipo de mãe bem leoa mesmo, que protege, que cuida, que mete as caras. Minha filha passou por uma situação racial no colégio também que ela estudou e eu fui para a escola imediatamente. Fui na Secretaria de Educação. Chamaram ela de negrinha na fila do almoço. Disse que ela era uma negrinha que não tinha que estar ali na fila não, que o lugar dela não era naquela fila esperando o almoço não, que era para ir para a cozinha. Foi na escola, no colégio estadual Nadir, em Arembépe. Partiu de alguns alunos. Então, receberam o apoio de alguns dos funcionários que estavam ali. Eu digo apoio pelo fato de dar risada, de concordar. Ao invés de intervir, é como se tivesse apoiado. Então, eu fui. Ela se sentiu muito mal com a situação, lógico. Eu fui recorrer aos direitos dela. E aqueles que fizeram tais comentários foram punidos. Bem como os funcionários que apoiaram.

Então, eu sou esse tipo de mãe. Então, a maternidade, para mim, a maternidade é algo que me tornou melhor. Eu me tornei uma pessoa melhor depois que fui mãe. Eu me tornei uma pessoa melhor. Tenho meus dois filhos. O outro não está comigo. Ele faleceu. Mas, independente de qualquer situação, eu fui mãe de três filhos. Tem G. de 18 anos e L. de 16. E se o pequeno estivesse aqui, estaria com um aninho e alguns meses. Eu me considero uma super-mãe. Briguei por eles.

E, mesmo num relacionamento abusivo, que muitas mulheres não conseguem sair, não é só porque não querem. As pessoas falam, está com esse cara aí, por que quer? Não é só isso. É como se fosse uma prisão. É como se fosse uma prisão. Só que essa prisão, ela parece ser bonitinha, ela parece ser arrumada, ela parece ser organizada. A porta da prisão está lá, está destrancada, você pode sair a hora que você quiser, mas você olha para a prisão e você enxerga um conforto. É como se fôssemos cegadas por aquele conforto. E ficamos ali, mas a porta está aberta. Chega um momento em que você começa a ter flashes do que é realmente aquele conforto. Do mal que aquilo ali, que você achava que era bom, está te fazendo. Foi quando eu comecei a abrir os meus olhos. Eu já tinha 8, 9 anos casada. Mas foi quando eu comecei a abrir os meus olhos, foi quando eu enxergava, olhava para os meus filhos e via eles no canto em cima da cama, com medo, por causa da briga que estava acontecendo. Eu olhava para eles, via eles chorando com medo por causa daquela discussão que estava acontecendo. E isso começou a abrir meus olhos. E foi isso que me impulsionou a sair daquela prisão. Na época não foi nem eu. Foi ver eles daquela forma. Vê-los daquele jeito me impulsionou a sair daquela prisão em que eu vivia. Então eu simplesmente fui sem olhar para trás. Literalmente fui. Não levei absolutamente nada. Deixei tudo para trás. Peguei os dois e segui meu caminho.

A partir desse período, seguimos as nossas vidas praticamente sozinhos. Meu pai me ajudou, minha mãe me ajudou, mas o progenitor nunca mais esteve presente. A partir desse período, foi só eu e eles. E agora está aí minha filha formada. E agora pleiteia fazer a faculdade de engenharia de produção civil. E depois já fala nas pós-graduação, arquitetura e urbanismo. Pretende fazer doutorado, mestrado em engenharia. É o plano dela e eu apoio 100%. Enquanto ela não havia se formado, ela falava várias vezes, “Mãe, apareceu um trabalho aqui. Mãe, apareceu”... Eu dizia, não, vai estudar. Vai estudar, eu quero que você estude. “Não, mãe, mas para ajudar dentro de casa.” Eu dizia, eu sei, seria muito bem-vindo. Mas eu dizia, priorize os seus estudos. Quero ver você formada. Você vai estudar. Nunca perdeu de ano. Sempre priorizando os estudos. Então, é necessária essa rede de apoio.

Meu filho está no segundo ano, com toda dificuldade, mas já está no segundo ano. E eu sempre digo para ele, meu filho, estude. Estude. Então, esses são todos os meus projetos.