

A TEMÁTICA DA CORPOREIDADE NEGRA EM ALGUNS RELATOS DE PESSOAS NEGRAS ESTUDANTES DA EJA

*Eliasf Rodrigues de Assis
Tamires Aparecida de Oliveira Silva
Alessandra Freitas de Sousa Reis Evangelista*

Resumo

Sob o foco temático do respeito às diferenças étnico-raciais e seu caráter indissociável do direito à educação de jovens, adultos e idosos, o artigo aborda a corporeidade negra, na perspectiva do letramento racial crítico, tendo como objetivo investigar a percepção das pessoas negras egressas da educação de jovens e adultos em relação à representatividade e valorização do corpo negro, tanto dentro da EJA quanto em suas experiências escolares progressas. Também objetivou identificar lacunas e desafios na abordagem do tema da negritude no ambiente educacional. Com enfoque metodológico qualitativo e tendo como instrumento de coleta de dados formulários digitais construídos de forma colaborativa pelas autoras e pelo autor, a pesquisa revela a escassez de exposição e tratamento da temática racial nas trajetórias escolares das pessoas pesquisadas, que também evidenciaram em seus relatos a importância de reconhecer e enfrentar as discriminações enfrentadas pelos corpos negros na sociedade e no ambiente escolar. Evidencia-se, a título de conclusão, a necessidade de ampliar a discussão sobre a corporeidade negra, promovendo formação docente mais consciente das questões raciais, das vulnerabilidades enfrentadas pelos corpos negros e pautada em práticas educativas mais engajadas em uma educação antirracista.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos (EJA); letramento racial crítico; corporeidade negra; discriminações raciais.

THE THEME OF BLACK CORPOREALITY IN SOME ACCOUNTS OF BLACK STUDENTS IN YAE

Abstract

Under the thematic focus of respect for ethnic-racial differences and their inseparable nature from the right to education for young people, adults and the elderly, the article addresses black corporeality from the perspective of critical racial literacy, aiming to investigate the perception of black people graduating from youth and adult education in relation to the representation and appreciation of the black body, both within EJA and in their previous school experiences. The aim was also to identify gaps and challenges in addressing the issue of blackness in the educational environment. With a qualitative methodological approach and using digital forms as a data collection instrument constructed collaboratively by the authors and the author, the research reveals the lack of exposure and treatment of racial issues in the school trajectories of the people researched, who also highlighted in their reports the importance of recognizing and confronting the discrimination faced by black bodies in society and in the school environment. In conclusion, the need to expand the discussion on black corporeality is evident, promoting teacher training that is more aware of racial issues, the vulnerabilities faced by black bodies and based on educational practices that are more engaged in anti-racist education.

Keywords: youth and adults education (YAE); critical racial literacy; black corporeality; racial discriminations.

EL TEMA DE LA CORPORIDAD NEGRA EN ALGUNOS INFORMES DE ESTUDIANTES NEGROS DE EJA

Resumen

Desde la perspectiva del enfoque temático del respeto a las diferencias étnico-raciales y su carácter inseparable del derecho a la educación de jóvenes, adultos y ancianos, el artículo aborda la corporalidad negra desde la perspectiva de la alfabetización racial crítica, con el objetivo de investigar la percepción de personas negras egresadas de educación de jóvenes y adultos en relación a la representación y valoración del cuerpo negro, tanto en el seno de la EJA como en sus experiencias escolares previas. El objetivo también era identificar lagunas y desafíos a la hora de abordar la cuestión de la negritud en el entorno educativo. Con un enfoque metodológico cualitativo y utilizando formularios digitales como instrumento de recolección de datos construidos de manera colaborativa entre los autores y la autora, la investigación revela la falta de exposición y tratamiento de las cuestiones raciales en las trayectorias escolares de las personas investigadas, quienes también resaltaron en sus informes la importancia de reconocer y afrontar la discriminación que enfrentan los cuerpos negros en la sociedad y en el ámbito escolar. En conclusión, se evidencia la necesidad de ampliar la discusión sobre la corporalidad negra, promoviendo una formación docente más consciente de las cuestiones raciales, de las vulnerabilidades que enfrentan los cuerpos negros y basada en prácticas educativas más comprometidas con la educación antirracista.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos (EJA); alfabetización racial crítica; corporalidad negra; discriminaciones raciales.

INTRODUÇÃO: O RACISMO ESTRUTURAL, AS ECLOSÕES RACISTAS E VULNERABILIDADES DA EDUCAÇÃO

O que é extremamente letal são os abismos sociais que a nossa sociedade produz e finge que não existem.
Emicida, 14/06/2020

O objetivo principal deste artigo é realçar o tema da corporeidade negra nos contextos escolares, investigando, especificamente, como a abordagem da temática foi (ou não) percebida por estudantes da educação de jovens e adultos. A relevância dessa problematização pode residir no que é empiricamente comprovado por quem cursou licenciaturas: ainda que fenômenos tais como racismo, racismo estrutural, identidade racial e as consequentes ações para a prática de uma educação antirracista possam ser pontuados durante o curso, em geral, raramente são aprofundados. Dentre eles, a temática da corporeidade negra (que definiremos mais adiante) não parece ser um tema que ocupe, nos discursos da formação docente, um papel proeminente. E antecipando o que se verá nos relatos das pessoas entrevistadas nesta pesquisa, a abordagem percebida não foi minimamente suficiente para marcar a memória de quem, por seu óbvio envolvimento na questão, a notaria: as pessoas negras entrevistadas.

Logo, no decorrer deste texto, a leitora ou leitor perceberão o descompasso existente entre a prioridade que o combate ao racismo deveria assumir na educação e a pouca lembrança que pessoas negras, como as entrevistadas, têm de ouvirem algo sobre o tema no ambiente escolar. Essa ausência de discursos sobre a questão racial ou a baixa hierarquização que eles, quando existentes, assumem na formação docente, contrasta com a premência social que urge por uma teoria da sociedade contemporânea que seja crítica sobre as questões raciais. Essa urgência, que

nos canais midiáticos se condensa em frases sufocantes como “*i can’t breathe*”¹, não deve fazer com que nos precipitemos em uma análise do fenômeno do racismo, como se esse fosse uma excepcionalidade, uma quebra da ordem estabelecida. Antes, precisamos ponderá-lo em uma perspectiva histórica, que tenha como ponto de fuga os elementos que inauguraram a forma como a sociedade neoliberal se organizou. Ou, como diz Silvio Almeida:

O racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade (Almeida, 2019, p.20). A brutal exclusão dos setores populares urbanos dos serviços públicos, mais básicos, provocou, desde a década de 50, reações e mobilizações pela inserção social. Pelo direito à cidade, aos bens e serviços públicos (Arroyo, 2003, p. 30).

Logo, podemos deduzir pela afirmação de Almeida (2019) que os atos flagrantes de racismo e injustiça social decorrentes das questões raciais não são eventos excepcionais, mas apenas eclosões mais evidentes de uma injusta relação racial que é comum (isto é, habitual ou ordinária) na organização econômica e política a que nossa sociedade brasileira se vê submetida. Sendo assim, o racismo está arraigado às instituições e estruturas sociais, podendo ser melhor explicado pela expressão racismo estrutural, que tenta descrever como as questões raciais estão engastalhadas no cerne da estrutura social desde suas concepções primevas, podendo, por isso mesmo, ter sua presença disfarçada em nossa cotidianidade. O racismo estrutural oculta-se, de forma não flagrante, nos discursos, nas ausências de discursos, nas ações corriqueiras ou nas invisibilizações a que o corpo negro se vê submetido.

Ainda refletindo sobre o pensamento de Almeida (2019) podemos depreender que o racismo não é anômalo, algo que surge e escancara-se apenas no momento em que suas manifestações acontecem. Ele aparenta ser assim, por exemplo, quando agressões e execuções de pessoas negras são amplamente veiculadas nas redes sociais. Essas eclosões de racismo podem fazer parecer que ele é um fenômeno episódico, quando, de fato, ele está radicado nas camadas mais profundas de nossa estrutura social. É esse racismo estrutural, que naturaliza injustiças sociais e as disfarça, que o corpo negro é submetido à invisibilidade, a um caráter servil e ao flagelo da violência.

É possível que as denúncias de crimes racistas tenham se tornado mais corriqueiras em razão da popularização das câmeras de celular e das redes sociais. Essa cultura de *streaming* talvez amplie a sensação de urgência das questões raciais. No entanto, é necessário pontuar que uma reflexão sobre essa urgência prevê lidar não apenas com essas ocorrências, mas também com os aspectos estruturais que as sancionam, e que as justificam como meras erupções em um sistema pacificado. Ao compreender que o racismo é estrutural e que atendeu a uma construção que é tanto histórica, como também social e econômica, podemos protagonizar uma abordagem mais ampla da temática na formação docente. Tal abordagem tem como efeito principal a assunção do discurso das questões raciais entre a comunidade escolar. Vale ressaltar que, embora ocupe um espaço

¹ “Eu não posso respirar” foi a frase pronunciada por George Floyd enquanto era sufocado até a morte em uma abordagem policial. A frase tornou-se slogan do BLM (*Black Lives Matter* ou vidas negras importam). Antes de Floyd, em 17/07/2014, Eric Garner pronunciou frase idêntica, sendo estrangulado por oficiais da lei. Esse fenômeno foi tristemente reprisado no Brasil no caso de Genivaldo de Jesus Santos, que em 25/05/2022, foi trancado numa viatura e asfixiado com gás lacrimogêneo, em Umbaúba, Sergipe. Há pesquisas sociais relevantes que citam a frase literal e refletem sobre racismo estrutural, como nos textos: “Eu não posso respirar: asfixiados pelo coronavírus e pelo Estado racializado”, disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300316> e “O impacto do slogan *i can’t breathe* no movimento *black lives matter*: o caso de Eric Garner”, este último referenciado na bibliografia deste artigo.

predominante na presente pesquisa, verificar a existência desse discurso não equivale a compreendê-lo como um processo social estanque e necessariamente isolado. Em outras palavras, uma análise de discurso parte do pressuposto que um discurso nunca é independente, e estudá-lo requer esquadrihar seus tangenciamentos com outras práticas sociais que ocorrem em nossa sociedade (Fairclough, 2003).

Uma compreensão sobre o racismo estrutural exige perceber essa interdependência sistêmica que as práticas racistas têm entre si, ainda que sejam perpetradas em campos distintos. Estruturada em constructos sociais² erigidos em diversos campos, tais como o direito, as práticas educativas ou a gestão política do território, a discriminação racial mantém o *status quo*. Dito em termos coloquiais, mantém “cada um em seu lugar”, justificando as relações sociais, entre elas as relações raciais, com argumentos do neoliberalismo tais como a meritocracia ou a democracia racial.

Procurando desocultar o racismo que se embute nas estruturas sociais, questões de desigualdade racial, como a corporeidade negra, devem ser problematizadas, como ocorre no âmbito da Teoria Racial Crítica³ (ou CRT, sua sigla em inglês), uma abordagem multidisciplinar surgida nos Estados Unidos. A CRT perpassa áreas tais como direito, serviço social, gestão de políticas públicas e a educação. Dentre as principais características desta abordagem estão os questionamentos das afirmações sobre a neutralidade da sociedade quanto às questões sociais. Essa falsa neutralidade é desvelada quando se traz a lume as relações raciais e étnicas desiguais que estão camufladas nas condições estruturais que submetem as populações negras aos grupos dominantes. Para a CRT, a falta de um debate sobre as injustiças raciais não significa que elas não existam, antes pode pontuar um ocultamento das desigualdades raciais na sociedade.

Quando aplicada ao campo da educação, a CRT potencializa o Letramento Racial Crítico (*Critical Racial Literacy*), uma abordagem que tem como objetivo construir um exame atento das questões raciais. O Letramento Racial Crítico parte do pressuposto que o racismo estrutural é um fenômeno furtivo, que exige um aprendizado, uma acuidade do olhar sobre o tema. Em outras palavras, o racismo não será debelado sozinho, por forças naturais; faz-se necessário uma educação que robusteça seu combate. É preciso desenvolver nas pessoas estudantes habilidades de leitura e análise que estejam sincronizadas com uma compreensão das desigualdades raciais. Além disso, o Letramento Racial revaloriza a busca pela justiça social e equidade, ao colocar em relevo as trajetórias de vida e contribuições socioculturais da população negra, que muitas vezes estão invisibilizadas.

Em uma primeira análise, o racismo estrutural é um fenômeno que extrapola as atitudes individuais de preconceito e discriminação, uma vez que, ao entremear-se nas estruturas sociais, ele se despersonaliza, reproduzindo-se na forma de instituições, políticas públicas, glossários e produtos artísticos e culturais que perpetuam a desigualdade racial de maneira sistemática. Esse “estado de coisas”⁴ estabeleceu-se no decorrer histórico e já estava posto antes que a maioria de nós nascesse, o que nos fez acostumar-nos com ele. Logo, leis discriminatórias, políticas

² Os constructos (ou construtos) sociais são formas organizacionais erigidas ao longo de um período histórico. Como exemplo podemos citar instituições tais como a família ou a propriedade privada. Constructos sociais podem ser estudados em diversos vieses, por correntes teóricas de áreas diversas, como a antropologia, a sociologia ou a psicologia.

³ Ou *Critical Race Theory - CRT*. Veja-se mais na obra “*Addressing race/ethnicity in Brazilian schools: a critical race theory perspective*” da professora Aparecida de Jesus Ferreira, referenciado na bibliografia do presente artigo.

⁴ Termo filosófico, que descreve a situação e como uma proposição filosófica a ela se aplica.

habitacionais e práticas de contratação, por exemplo, podem parecer-nos neutras ou “arraciais”⁵, como se surgidas originalmente em sociedades justas e igualitárias. Enquanto um espaço que também reprisa as características dos conflitos raciais, a escola pública, embora idealmente um equipamento público democrático, pode funcionar como um espaço de reprodução da cultura. Esta última, além de seu significado na dimensão artística, é aqui sinônimo de padrão de costumes, hábitos e comportamentos sociais. Onde houver processos educativos há também uma cultura que os acompanha, um padrão social que se propaga em atos, símbolos, normativas e discursos, pois como disse Freire, “[...] não há educação neutra” (Freire, 1977).

São essas estruturas citadas acima (e ainda outras, que não descrevemos), que fazem perdurar a desigualdade, interagindo na manutenção de um processo discriminatório que se mimetiza às instituições sociais, estabelecendo-se como ordem natural, quando de fato, foi social e historicamente construído. Trazer tais processos invisibilizados à tona é um primeiro passo, mas não pode prescindir de ações políticas que demandem maior rigor na análise crítica das estruturas sociais, inclusive com a promoção de leis antidiscriminatórias, ações afirmativas específicas e políticas emancipatórias dedicadas à população negra. A título de recorte, e para analisar o campo específico da educação e suas vulnerabilidades, poderíamos verificar, por exemplo, como esse conjunto de ações discriminatórias influencia a evasão escolar.

O racismo estrutural erigiu não apenas leis e políticas racialmente injustas, mas moldou os territórios de nossa sociedade, espalhando a população negra em um processo de periferização e exclusão. Os equipamentos públicos, dentre eles a escola, tornaram-se inacessíveis ou precarizados.

A brutal exclusão dos setores populares urbanos dos serviços públicos, mais básicos, provocou, desde a década de 50, reações e mobilizações pela inserção social. Pelo direito à cidade, aos bens e serviços públicos (Arroyo, 2003, p. 30).

Como se lê na citação acima, apenas recentemente, em termos históricos (década de 50), os movimentos sociais principiaram combates a esse cenário territorial discriminatório. Mas além do acesso, também frequentar a unidade escolar pode consolidar-se como um desafio para a população negra, pois a discriminação racial dentro das escolas não é um caso raro. E somam-se a ela o preconceito social e as desigualdades socioeconômicas que podem ampliar a evasão escolar de estudantes negras e negros. Ser pobre e residir em um bairro periférico são marcadores sociais de vulnerabilidade, que dificilmente deixam de ser notados na convivência escolar. Quando se é negra ou negro, esses marcadores produzem uma intersecção de possibilidades discriminatórias, pois o corpo negro é submetido a atos discriminatórios específicos.

A CORPOREIDADE NEGRA E A EJA

*Hoje, trago em meu corpo as marcas do meu tempo,
Meu desespero, a vida num momento,
A fossa, a fome, a flor, o fim do mundo
Taiguara*

Nos espaços em que a educação acontece (escolares ou não), as corporeidades, suas concepções, espacialidades e territorialidades (Colucci, 2011) se chocam e/ou harmonizam. Pois os corpos também são regidos pela forma como o espaço social é organizado, e herdamos essa

⁵ Estudiosos da antropologia de fala inglesa usam o termo “arracial” para significar que determinado recorte de estudo é “sem raça”, ou destituído de análises raciais.

organização espacial através da cultura, com suas características predominantes, historicamente erguidas em uma escala temporal que supera a de nossas vidas, podendo passar despercebidas se não agirmos com crítica e conscientização política. Esse caráter corpóreo da educação pode significar que a dualidade mente-corpo, tema recorrente na filosofia, é um construto filosófico sem esteios no mundo real, onde as experiências educativas de fato se dão, pois tal dualidade idealiza uma educação descorporificada. Contrariando tal abordagem dualista, há a relação educativa que demonstra que, seja quando aprendem ou quando ensinam, os seres humanos não o fazem de forma dicotomizada, como se corpo e mente fossem compartimentos estanques. Freire (1991), filósofo e pensador, refletiu a respeito desse amálgama entre corpo, mente, afeto, personalidade e também mobilização social.

Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode (Freire, 2017, p.70).

Não há ação libertadora das consciências sem que ela implique também em uma emancipação da corporeidade. E essa não é, a partir do texto de Freire citado anteriormente, uma mera celebração da liberdade e potência de um corpo individual. Logo, o sentido de “corpo”, que é intrinsecamente ligado à individualidade, figura em Freire como uma questão social, “[...] porque o corpo se constrói socialmente” (Freire, 1991, p. 92).

Estabelecemos, portanto, que a relação escolar pode espelhar políticas corporais da sociedade que nos cerca. Essas políticas não são neutras, podendo reproduzir o racismo estrutural, à revelia de nossas percepções. Isto é, pode ser que convivamos com instituições, linguajares e hábitos escolares bem sedimentados, que não nos pareciam racistas antes, mas que quando analisados criticamente evidenciam atos discriminatórios sobre o corpo negro. Em nossa formação docente essa mesma estrutura pode se imiscuir, em especial na formação em pedagogia, que se autocompreende como voltada ao público infantil, e por vezes não contempla também o jovem, o adulto e o idoso da EJA. Afinal, como pode-se deduzir, o corpo da criança é assumido, com mais evidência, como a corporeidade que resume a atividade pedagógica dos profissionais da pedagogia. Os corpos de jovens e adultos, modalidade em que pedagogas e pedagogos podem atuar, não são evidenciados. Os corpos negros de jovens e adultos menos ainda. E não se faz, neste artigo, qualquer demérito sobre a atenção dedicada ao desenvolvimento infantil. Antes, o que se verifica é que a formação docente de pedagogas e pedagogos não recebe um aporte de conteúdos respectivos à corporeidade, em especial àquela que é a do jovem, do adulto e a da corporeidade negra.

Observando por outro viés, como estudantes da EJA perceberam essa “ausência curricular” de seus corpos no início de suas escolarizações? Suas infâncias, adolescências e juventudes foram permeadas por experiências corpóreas diferentes de outras pessoas de classes econômicas diferentes. Em muitos casos, foram crianças que trabalharam em casa, cuidando de outras crianças menores. Ou acompanhavam seus parentes em comércios de rua ou oficinas. Seus corpos estavam, então, fora do lugar esperado para uma criança ou adolescente que deveria estudar. A forma como experimentaram e experimentam sua própria corporeidade é uma questão ainda mais pertinente a elas e a eles, a quem é imputada a pecha de estarem estudando fora do prazo prescrito. O que equivale a dizer que estudantes da EJA se veem “fora de lugar”, ocupando um espaço-tempo que

para eles prescreveu, lutando contra vozes de culpabilização por não estarem estudando na “idade certa”. Essa culpabilização é um estado subjetivo recorrente, pois jovens, adultos e idosos são corpos fora do esquadrão na escola, essa entidade que em seu imaginário é um espaço para crianças estudarem, mas não eles. Estudando à noite, como fazem muitos, adentram a sala que na manhã ou tarde foi ocupada por crianças ou adolescentes, e precisam superar cotidianamente essas crenças internas em que a representação de si, em específico aquela que é corporal, é a de corpos fora do lugar.

De acordo com Santi (2020) há múltiplas razões para que estudantes da EJA não tenham tido a possibilidade de concluir o processo de escolarização no tempo regular. A principal delas é a vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que os sujeitos da EJA são marcados por um processo de exclusão historicamente construído, que em muitos momentos é chancelado pelo Estado. Ainda segundo Santi (2020), as pessoas da EJA enxergam na escola uma garantia de superação pessoal, uma forma de recuperar-se da perda de seus direitos educativos, que não conseguem, nem deveriam dissociar do próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Não que estudantes da EJA cheguem a ela sem terem trilhado seus percursos formativos e profissionais anteriormente, pois ainda que haja uma grande pluralidade de condições nos sujeitos da EJA, em alguns casos eles já estão em uma etapa economicamente produtiva, vivenciando o mundo do trabalho e lutando, em maior ou menor medida, por seu próprio sustento financeiro. Elas e eles são, em muitos casos, trabalhadores que estudam; então os referentes educacionais e conteúdos a que devem ter acesso na EJA precisam considerar tal experiência de antemão. Também o ambiente e a forma como são recebidos nas aulas importam muito.

Compreendido isso, é claro que o acolhimento, uma característica freireana da EJA, implica em um contato das corporeidades que estão nessa copresença, que é a escola. E não haverá acolhida se a corporeidade de aprendentes e docentes não for percebida como uma construção social, anterior ao dia da matrícula. Logo, ouvir as histórias que marcam estudantes da EJA é também ouvir sobre sua corporeidade, um dado importante para o processo de aprendizado em uma educação emancipadora.

E os corpos negros, como eles próprios se veem? Eles se veem situados ou sitiados em um sistema que procura negar as disparidades raciais de nossa sociedade? Como veremos nas respostas a essa pesquisa, procurou-se obter relatos sobre como estudantes negras e negros da EJA foram apresentados ao tema da corporeidade negra e do enfrentamento ao racismo. No tópico seguinte, apresentamos a metodologia que foi utilizada.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou um enfoque qualitativo em sua abordagem da problemática apresentada. A decisão por uma abordagem qualitativa foi fundamentada quando, ao nos depararmos com o tema (corporeidade negra e relatos de estudantes), verificou-se a escassez de acesso às fontes de informações, além da importância de colher relatos sobre o fenômeno da corporeidade e negritude. Em abordagens semelhantes, Goldenberg (2001), Gil (2002) e Amado e Oliveira (2013) sugerem enfoques qualitativos. Goldenberg (2001) argumenta que o estudo qualitativo é importante para “[...] estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais” (Goldenberg, 2001, p.63). Dessa forma, a pesquisa qualitativa nos pareceu adequada para estudar o problema, uma vez que boa parte do teor das questões é subjetivo, depende da memória afetiva. Essas características de subjetividade das memórias escolares são ainda mais evidenciadas quando, segundo Gomes (2000, p. 1),

consideramos o quanto a escola (para quem a ela teve acesso) é um espaço de interferência na construção identitária das pessoas. De fato, ao pesquisar as memórias escolares de um determinado público os pesquisadores têm acesso a experiências, lembranças marcantes, indignações e laços afetivos.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Chizzotti (2003), contribui para uma observação mais participante, possibilitando questionários e entrevistas que registram de forma mais completa histórias de vida e testemunhos. Ao analisar tais discursos, seria possível aprofundar-se em estudos de caso ou interpretações que outras metodologias, quantitativas, não seriam capazes de realizar. Isso ocorre em razão de que alguns fenômenos tipicamente humanos resultam de uma multicausalidade, sendo por isso, pouco exequível quantificá-los ou aferi-los. Como é peculiar aos seres humanos, as pessoas pesquisadas têm suas percepções guiadas por valores, emoções, sonhos e experiências. Não se conseguiria recompor tais experiências constituintes dos sujeitos da presente pesquisa se não fosse em um processo relacional e humanizado. É necessária uma abordagem científica que equilibre empatia e também inteligência indutiva, o que pode ser melhor detalhado em trabalhos como os de Marconi e Lakatos (2007).

Mais do que um entrevistado ou objeto de conhecimento, as pessoas que responderam aos formulários desta pesquisa narraram parte de suas trajetórias pessoais. As pesquisadoras e o pesquisador foram interlocutores, com quem a pessoa pesquisada estabeleceu uma cooperação, uma relação dialogada (Silva e Barros, 2010) que, ainda que breve, em razão do período que a pesquisa ocorreu, contribuiu para uma produção compartilhada do conhecimento. Essa relação dialogada, muito apropriada para um ambiente como a EJA, teve o potencial de redimensionar a relação de poder entre pesquisadoras (ou pesquisador) e o colaborador (pessoas que participaram da pesquisa), possibilitando o máximo possível de horizontalidade.

As pessoas participantes dessa pesquisa são ex-estudantes negras e negros da EJA em uma unidade escolar do município de Lavras. Elas e eles se voluntariaram, mediante uma consulta prévia, a preencher um formulário digital (elaborado no Google Forms) em que foram feitas perguntas sobre suas experiências educacionais, tanto da EJA como em modalidades anteriores. Antes do uso de tal ferramenta digital verificou-se, em conversas prévias, se as pessoas envolvidas sabiam utilizar a ferramenta a partir de um dispositivo, como o celular. O formulário, de caráter qualitativo, foi aplicado a um total de 5 estudantes. Evitou-se um número maior em razão do volume de dados que tal quantidade de questionários produziria.

Sobre o instrumento de coleta de dados utilizado, o formulário digital, podemos dizer que foi construído de forma compartilhada pelas pesquisadoras e o pesquisador, em um processo paulatino, que levou dias. Essa espera permitiu uma análise do teor das perguntas e das interpretações possíveis do público pesquisado, dando lugar a uma reelaboração da linguagem e terminologias. Como a leitora ou leitor poderão verificar no decorrer do artigo, o formulário esforçou-se por apresentar, de forma didática, alguns conceitos que poderiam ser estranhos à pessoa entrevistada. Quando as questões versavam sobre aspectos técnicos das práticas educativas experimentadas, por exemplo, caixas de texto com linguagem coloquial e conceituações simples elucidaram o termo. Foi o que se elaborou nas questões relativas a experiências escolares pregressas, quando as pessoas entrevistadas precisavam dizer se haviam estudado em metodologias de aprendizagem tradicional ou participava. As questões seguintes exploravam mais a experiência relatada, verificando se componentes de uma aprendizagem mais participativa (tais como “trabalho em grupo” ou “liberdade para fazer perguntas”) ocorriam.

Uma vez elaboradas as perguntas, verificou-se também a ordem em que eram feitas, com o objetivo de criar um encadeamento mais natural ao preenchimento. Após os dados serem coletados através dos formulários digitais, foram analisados, como se verá no tópico a seguir.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, analisaremos as respostas aos questionários da pesquisa isoladamente, registrando a resposta de uma pessoa entrevistada por vez e nos aprofundando em seus discursos e consonâncias com a teoria do letramento racial crítico. Uma vez que essa última fundamenta uma abordagem de educação antirracista, também é importante compreender as características contextuais da vida das pessoas entrevistadas.

O entrevistado 1 é um jovem de 18 anos, que precisou deixar o ensino regular por questões de falta de documentos e problemas pessoais. Ele declarou que suas experiências escolares anteriores à EJA utilizavam uma metodologia de aprendizagem tradicional. Apesar disso, havia elementos de práticas educativas participativas, tais como o trabalho em grupo dentro de sala de aula e a abertura da equipe docente para perguntas, embora apenas em “alguns momentos”. Sendo bem tímido, como ele mesmo se descreve, era raro que fizesse perguntas ou se sentisse estimulado a sanar alguma dúvida. Esse comportamento de subalternização da pessoa negra, que é historicamente construído, é denunciado quando o letramento racial acontece.

Ao ser questionado sobre sua motivação para retornar à escola, o estudante declarou que foi por razões de trabalho, subentendendo-se aqui melhorar sua empregabilidade. Sobre questões raciais, ele declarou que “ser negro na sociedade atual não faz diferença, mas que na infância isso (isto é, discriminação racial) era bem recorrente”. Ao avaliar de forma racialmente crítica essa afirmação, podemos interpretar como, na atualidade, já adulto, ele se vê mais maduro para enfrentar o racismo, por isso diz “não faz diferença”. Já na infância, acossado pela timidez, não tinha muitas defesas. Essa estratégia de sobrevivência diante do preconceito e discriminação era também uma resiliência corporal, pois seu corpo negro é que era contestado. É o que se entende quando o entrevistado, ao comentar as situações de racismo que vivenciou dentro da escola, afirma: “Já sofri diversas vezes esse tipo de violência, pela minha cor ou pelo meu cabelo”.

Em outra questão, o estudante respondeu se, no contexto de sua escolarização na infância ou no contexto da EJA em algum momento houve uma abordagem sobre questões raciais ou a valorização do corpo negro. Segundo o entrevistado, dentro de sala de aula (isto é, na educação escolar formal) “[...] isso nunca ocorreu, mas esse tema dentro deste espaço é importante e deveria ocorrer”. O que ocasiona nas pesquisadoras e pesquisador, ao refletirem sobre a resposta, um questionamento crítico: como a presença de um estudante negro na sala, que por si só alardeia a necessidade de abordar temas ou atividades sobre corporeidade negra não foi sequer tentada pelos docentes. Há de se notar, no entanto, a perspectiva resiliente do estudante, quando em relação ao futuro, afirma: “Pretendo continuar trabalhando e começar alguns cursos”.

A segunda entrevistada é uma jovem de 22 anos, que deixou de estudar no ensino regular, desanimada com suas reprovações. Segundo declarou, a metodologia de ensino que experimentou era participativa, desde sua adolescência. De fato, enquanto cursava o ensino regular “[...] havia atividades em grupo e sempre podia perguntar quando tinha dúvidas”. O que ela fazia, pois “não possuía nenhum medo ou vergonha em perguntar algo”. Ela não faz alusões, nessa resposta às condições de escolaridade desiguais a que a população negra se vê submetida, um sinal da precariedade crítica em que ela encara o fenômeno do desempenho escolar. Um letramento racial crítico teria contribuído com uma interpretação mais aguda de sua própria condição. Diante da

questão sobre qual foi a motivação para seu retorno à escola, ela declarou que foi em razão das próprias reprovações que obteve no ensino regular. Segundo ela, ser uma pessoa negra na sociedade atual é bem difícil, pois “[...] é ser diminuída e ser questionada sobre sua capacidade de realizar alguma atividade pela cor da pele”, o que “[...] mostra como a sociedade é racista”. Já em relação a situações de racismo dentro da escola, ela afirmou: “Já sofri bastante pelo meu cabelo”. Aqui percebe-se como o corpo e a identidade negra podem sofrer discriminação no contexto escolar. E esses processos discriminatórios, que se imiscuem nos hábitos, nas formas de vestir-se ou mesmo pentear-se, não serão sobrepujados se não há uma análise que busque discernir os aspectos raciais que estabelecem as relações de poder e subjugação, na sociedade, e mais especificamente, na escola.

Quando questionada sobre se houve uma abordagem educativa, em sua escolarização na infância ou dentro da EJA, que valorizasse o corpo negro, a estudante afirmou: “Não teve, mas considero importante trabalhar esse tema dentro de sala”. Em relação ao seu futuro após formar-se na EJA, a entrevistada declara que pretende ingressar no mercado de trabalho.

A terceira entrevistada é uma mulher de 52 anos, que precisou interromper o ensino regular por dificuldades financeiras e familiares. Ela declarou que teve uma metodologia de aprendizagem tradicional, embora atividades em grupos ocorressem em alguns momentos. Apesar do ambiente tradicional, a entrevistada declarou que “quando tinha dúvidas eu sempre perguntava, não tinha nenhuma inibição em fazer perguntas”. Sobre sua motivação para o retorno à escola, ela disse: “Busco uma melhor qualidade de vida e ter a oportunidade de trabalhar no que sempre sonhei”, mas não revela o quê. Sobre ser uma pessoa negra na sociedade em que vivemos, ela afirmou que “[...] não é tão fácil, mas não se pode deixar de acreditar”.

Já em relação a situações de racismo dentro da escola, na infância ou mesmo na EJA, a entrevistada afirmou que não se recorda de alguma. Ela não obteve, enquanto estudava desde a infância até hoje, mesmo na EJA, uma abordagem educativa sobre a valorização do corpo negro, fosse dentro de sala ou fora dela. Ela, no entanto, pontua uma diferença, pois no seu entender “corpo é corpo”, portanto ela considera que “não deveria ser abordado na escola”. Essa resposta, um tanto surpreendente, é decorrente, em nosso entendimento, justamente da falta de conteúdos e situações de ensino e aprendizagem que a entrevistada experimentou, sem nunca ter sido exposta ao tema das questões raciais e a corporeidade nelas envolvida. Em relação ao seu futuro, a entrevistada é bem prática: “Gostaria que, após me formar na EJA, fazer o ENEM e mais dois cursos técnicos”.

O quarto entrevistado é um homem de 50 anos. Dada a proximidade etária que ele tem em relação à terceira entrevistada, as pesquisadoras e pesquisadores deste artigo detiveram-se de forma ainda mais atenta às suas respostas. No entanto, ainda que tendo se voluntariado, ele não quis responder sobre os motivos que o levaram a interromper sua trajetória no ensino regular. Quanto à metodologia de ensino praticada pela escola na sua infância e adolescência, o entrevistado afirmou que “[...] foi tradicional, mas havia trabalhos em grupo”. Detalhando mais, ele disse: “A gente sempre podia perguntar quando havia dúvida” e “Eu não tinha vergonha de perguntar”.

Quando questionado sobre sua motivação em retornar à escola na EJA, o entrevistado afirmou que “foi pela possibilidade de ter uma vida melhor”. Sobre ser negro na sociedade em que vivemos, segundo ele, “é ser ainda mais discriminado”. Já no seu contexto escolar ele declara que não sofreu por racismo. Em sua escolarização e também durante a EJA questões que valorizassem o corpo negro “[...] nunca foram trabalhadas, mas considero importante”. Já em relação ao futuro, o entrevistado disse: “Prefiro aguardar, pois ainda não decidi direito”.

O quinto e último entrevistado é um homem de 35 anos que interrompeu seus estudos no ensino regular aos 16 anos, quando se tornou pai. Em sua adolescência ele se lembra de ter

experimentado uma metodologia de aprendizagem tradicional, embora alguns componentes participativos como trabalhos em grupo e momentos de perguntas existissem. Segundo ele, “quando tinha alguma dúvida sempre perguntava, mas sofria bastante, tinha vergonha”, apresentando com mais detalhes esse seu estado subjetivo, ele afirma que tinha vergonha “[...] pois não conseguia identificar e entender algumas coisas”. O que o levava a prestar mais atenção em “algumas e em outras não”. Aparentemente, em sua trajetória educativa, essa sua seletividade não foi notada. Sua principal motivação para retornar à escola, matriculando-se na EJA, foi a necessidade de uma formação para ingressar em mais oportunidades no mercado de trabalho. Sua resposta não é acrítica, e ele a articula com a pergunta seguinte, sobre o que é ser negro na sociedade em que vivemos. Segundo ele, “[...] é ser apenas números que geram riqueza e mão de obra para as lideranças”. E detalha mais, refletindo também sobre a territorialização como um contingenciamento dos corpos negros, quando afirma que “[...] diferentemente das senzalas e favelas, o governo criou as chamadas casas populares que são sempre localizadas às margens para ocultar e mascarar e somente a educação e o diploma na mão dos negros poderá abrir as portas que foram fechadas desde a escravidão”.

Quanto ao contexto escolar que experimentou em sua trajetória educativa desde a infância, o entrevistado afirmou: “Já sofri racismo dentro deste espaço [...] quando criança eu sempre tinha que raspar a cabeça, pois deixar o cabelo crespo crescer era sinônimo de falta de higiene ou cabelo ruim”. O corpo negro, como se nota, é fortemente reprimido no racismo estrutural. Sobre questões que abordam a valorização do corpo negro dentro da EJA, o entrevistado afirmou “não presenciei, mas deveria acontecer”, pois, de acordo com ele: “O negro é a grande maioria da população do país”⁶. Em relação ao seu futuro, o entrevistado afirmou que após se formar na EJA pretende “[...] fazer o ENEM e ingressar em um curso superior”. Uma tarefa que considera difícil, “[...] pois há uma grande concorrência com a população branca em razão de fatores de desigualdade social e financeira”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este artigo, ao explicitar seu objetivo principal, propôs salientar como a abordagem da temática da corporeidade negra foi (ou não) percebida por estudantes da educação de jovens e adultos. Ainda que resguardados os limites territoriais da pesquisa, as pessoas respondentes podem nos revelar um amplo espectro de suas trajetórias escolares e a presença ou ausência do Letramento Crítico Racial enquanto estiveram na escola ou quando a ela retornaram, através da EJA. Todas as pessoas que responderam aos questionários afirmaram que as questões raciais nunca foram abordadas durante suas escolarizações. Esse é um silêncio perturbador, pois como afirmamos no início do artigo, a ausência de debate ou da problematização é um dos sustentáculos do racismo estrutural.

Mesmo a ocorrência de componentes participativos nas experiências escolares progressas das pessoas pesquisadas não foi suficiente para que os temas raciais fossem abordados. Não se tratou, portanto, de falta de espaço para dialogar e participar. Quando não existe um processo

⁶ O IBGE concorda. Desde o Censo 2022 a maior parte da população do Brasil se declara preta ou parda. Veja os dados na agência de notícias do IBGE: [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#:~:text=Desde%201991%2C%20esse%20contingente%20n%C3%A3o,amarelas%20\(0%2C4%25\)](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#:~:text=Desde%201991%2C%20esse%20contingente%20n%C3%A3o,amarelas%20(0%2C4%25).).

educacional que conduza ao olhar crítico, não há dilemáticas geradoras que conduzam a um debate ou questionamentos.

Os resultados obtidos colocam em realce como a Teoria Racial Crítica e sua aplicação na educação através do Letramento Crítico Racial se fazem demandados em uma educação que se pretenda antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMADO, João; OLIVEIRA, Albertina. Análise de narrativas – “estórias” ou episódios. In: AMADO, João (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 251-261.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, Recife, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan. 2003.
- CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- COLUCCI, Danielle Gregole; SOUTO, Marcos Magnole Meira. Espacialidades e territorialidades: conceituação e exemplificações. *Revista Geografias*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 114-127, jan. 2011.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analyzing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 6, n. 14, 236-263, jul./out. 2014.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Addressing race/ethnicity in Brazilian schools: a critical race theory perspective*. Seattle, USA: CreateSpace, 2011.
- FONTANA FILHO, Maurício. *O impacto do slogan i can't breathe no movimento black lives matter: o caso de Eric Garner*. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 5, n. 13, p. 133-148, jan. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Não há educação neutra*. O Jornal. Lisboa. Entrevista concedida a autor desconhecido. 02 de maio de 1977. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1283>. Acesso em 08 mar. 2024.
- GALIETA, Tatiana. *A corporalidade negra nas músicas do rapper emicida: referências para o ensino de ciências*. E-book VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE E II SCEB. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74907>. Acesso em 10 mai. 2023.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 5 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Mulheres Negras e Educação: Trajetórias de Vida, Histórias de Luta. *In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL*, 2000, Salvador. Anais Eletrônicos. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2000. Disponível em www.desafio.ufba.br/gt6-008.html. Acesso em 05 mar. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTI, Wanderson da Silva. Educação de jovens e adultos: reflexões teóricas sobre os seus sujeitos. *In: XIX Encontro de História da Anpuh*, 2020, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: Associação Nacional de História - ANPUH, 2020. Disponível em https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600619977_ARQUIVO_682c3a0d3beed91a08b04c5edc64f9ce.pdf. Acesso em 05 mar. 2024.

SILVA, Filho Raimundo Barbosa, ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil. *Porto Alegre*, v. 8, n. 1, p. 35-48, jun. 2017.

SILVA, Valdir Pierote, BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 21, n.1, p. 68-73, abr., 2010. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v21i1p68-73>. Acesso em 20 out. 2023.

Submetido em 8 de março de 2024
Aprovado em 12 de novembro de 2024

Informações das autoras

Eliasaf Rodrigues de Assis
Universidade Federal de Lavras - UFLA
E-mail: eliasafassis@ufla.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6294-4398>
Link *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7055113277546733>

Tamires Aparecida de Oliveira Silva
Universidade Federal de Lavras - UFLA
E-mail: silva.tamires1308@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8275-6254>
Link *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3360249541842384>

Alessandra Freitas de Sousa Reis Evangelista
Universidade Federal de Lavras - UFLA
E-mail: alessandra.f.s.r.evangelista@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3947-6423>
Link *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3213985813018561>