

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA NAIRA DE CARVALHO

**NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS DA EJA E O EDUCAR EM DIREITOS
HUMANOS: cartografia da escola da fronteira**

**TERESINA – PI
2024**

MARIA NAIRA DE CARVALHO

**NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS DA EJA E O EDUCAR EM DIREITOS
HUMANOS: cartografia da escola da fronteira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria do Socorro Borges da Silva

TERESINA – PI
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

C331n Carvalho, Maria Naira de
Narrativas de mulheres negras da EJA e o educar em direitos humanos : cartografia da escola da fronteira / Maria Naira de Carvalho. – 2024.
134 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.
“Orientadora: Prof.^a Dra. Maria do Socorro Borges da Silva.”

1. Educação de jovens e adultos 2. Mulheres negras.
3. Educação - direitos humanos. I. Silva, Maria do Socorro Borges da. II. Título.

CDD 374

MARIA NAIRA DE CARVALHO

**NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS DA EJA E O EDUCAR EM
DIREITOS HUMANOS: cartografia da escola da fronteira**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
do Piauí, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Teresina-PI, 27 de fevereiro de 2024

PLANO EXAMINADOR

Documento assinado digitalmente

gov.br

MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA

Data: 26/02/2024 10:01:11 BPO

Verifique em <https://validar.ufpi.gov.br>

Prof. Dra. Maria do Socorro Borges da Silva – UFPI/PPGED
Orientadora/Presidente

Documento assinado digitalmente

gov.br

FRANCIS MUSA BOAKAN

Data: 26/02/2024 10:00:41 BPO

Verifique em <https://validar.ufpi.gov.br>

Prof. Dr. PhD. Francis Musa Boakan (UFPI/PPGED)
Examinador interno

Documento assinado digitalmente

gov.br

ELIZETE SANTOS

Data: 26/02/2024 10:00:00 BPO

Verifique em <https://validar.ufpi.gov.br>

Prof. Ura. Elizete Santos (UFMA/PPGEF)
Examinadora externa a instituição

Prof. Dra. Shara Jane Holanda da Costa Adad (UFPI/PPGED)
Examinadora suplente interna

Documento assinado digitalmente

gov.br

ROBSON CARLOS DA SILVA

Data: 26/02/2024 09:59:00 BPO

Verifique em <https://validar.ufpi.gov.br>

Prof. Dr. PhD. Robson Carlos da Silva (UEAPI/PPGSC)
Examinador suplente externo

Dedico a Deus, fonte de amor.
À minha mãe, fonte de inspiração.
Às mulheres da “Escola da Fronteira”.
A todas que tiverem acesso a esses escritos.
A todas as Marias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pelo dom da vida, por ser a minha força diária e por colocar em meu caminho pessoas maravilhosas para compartilhar a existência. À Santa Teresinha, por também guiar os meus passos na vida e, certamente, nesse percurso de formação.

À minha querida mãe, dona Cícera de Carvalho, pelo exemplo de amor, carinho e cuidado. Ao meu esposo, Milton César, pelo companheirismo e apoio de sempre. Ao meu avô Alfredo, a quem chamo de pai, pelo exemplo de humildade, acolhimento e sabedoria. Aos meus queridos afilhados, Pedro Henrique, Karla, Amanda, Renato e Davi, pelo carinho e leveza de sempre.

À minha querida orientadora, professora Dra. Maria do Socorro Borges da Silva, pela confiança, por me guiar nesse percurso de formação e compartilhar a sua sabedoria.

A todos os meus familiares, colegas de vida, de curso e de profissão, em especial, Auriane Cavalcante e Reivan Paiva, por serem mulheres fortes e contribuírem com a minha trajetória.

À Universidade Federal do Piauí e a todos que fazem parte dela, a todos os professores do PPGED, de modo especial aos professores Drs. Francis Boakari e Shara Jane, que, juntamente com minha orientadora, abriram as portas da Universidade para mim. A todos os colegas da turma 33 do Mestrado em Educação da UFPI, aos amigos que caminharam comigo: Zenilde Costa, Maria da Conceição e Samuel Carvalho.

Ao Centro de Educação de Jovens e Adultos “Escola da Fronteira”, às mulheres participantes da pesquisa, a toda a equipe escolar pela contribuição.

À Unidade Regional de Educação de Zé Doca, às escolas Antilhon Teoplo Ramos Rocha e Francisco de Assis, pela compreensão e flexibilidade.

Gosto de ouvir, mas não sei se sou hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço minha, as histórias também. E no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto, estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência.

(Conceição Evaristo)

Carvalho, Maria Naira de. **Narrativas de mulheres negras da EJA e o educar em direitos humanos**: cartografia da escola da fronteira. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica historicamente marcada pela violência estrutural, assumindo contornos interseccionais de violação de direitos humanos, dadas as condições às quais os/as estudantes são submetidos/as. Em meio a essa população, as alunas negras, que vivem em situações de vulnerabilidade social, são as mais afetadas, com a trajetória escolar comprometida pela condição periférica e carente de políticas de inclusão. A pesquisa, de intervenção cartográfica (Alvarez; Passos, 2010), teve por objetivo geral analisar as experiências narrativas de mulheres negras sobre educar em direitos humanos. Especificamente, buscou-se identificar nas narrativas saberes experienciais das mulheres negras da EJA; identificar os problemas e formas de resistência dessas mulheres; e caracterizar modos de educar em direitos humanos reveladores das experiências narrativas das mulheres negras da EJA. O estudo envolveu quatro mulheres negras, maiores de 18 anos, alunas da IV etapa da modalidade EJA. No processo de produção de dados, foram utilizadas as técnicas “Bonecas que falam: criações de mulheres negras da EJA” e “Quarto do espelho: narrativas de mulheres negras da EJA”, com as quais foi possível acessar suas narrativas escritas e orais. Os principais dispositivos utilizados foram poemas, criação de personagens conceituais, confecção de bonecas de pano, escrita de diário de itinerância das participantes e da pesquisadora e entrevista semiestruturada. A análise de dados desenvolveu-se na perspectiva da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021), observando transversalidades de gênero, raça e classe na EJA (Arroyo, 2017). O estudo mostrou que essas mulheres estudantes têm seus saberes experienciais influenciados pelas condições de gênero, raça e classe, situação perceptível em suas narrativas sobre, por exemplo, o cuidado com os filhos, a casa, os cabelos, o que conflui para que seus principais problemas sejam a conciliação das tarefas escolares com o cuidado com a casa, o atraso escolar por não tido acesso à escola na infância e por morar no campo, a falta de acompanhamento dos pais quando mais jovem e a falta de apoio do companheiro. Entre suas formas de resistência, destacam-se: a experiência de “não se prender aos obstáculos”, a capacidade de amar, a busca pela leitura, inclusive da Bíblia, como forma de transcender a realidade cotidiana. Adversamente, as narrativas das estudantes pesquisadas quebram estereótipos, pois, em meio às dificuldades enfrentadas, a EJA tem sido para elas uma ponte para a superação de desafios cotidianos, validando essa modalidade de ensino como a “escola da fronteira”, um cruzamento entre uma realidade e outra, definição dada a um Centro de Educação de Jovens e Adultos da periferia de Teresina-PI. Assim, a EJA, para elas, é um território de sonhos e de fugas de opressões domésticas. As narrativas das mulheres também apontam para a educação que valoriza o acolhimento, o cuidado, o empoderamento feminino, identitário e coletivo, o que direciona à perspectiva da educação em direitos humanos.

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

Carvalho, Maria Naira de. **Narrativas de mulheres negras da EJA e o educar em direitos humanos**: cartografia da escola da fronteira. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a form of basic education historically marked by structural violence, taking on intersectional contours of human rights violations, given the conditions to which students are subjected. Among this population, black students, who generally live in a situation of social vulnerability, are the most affected, with their school trajectory compromised by their peripheral location and lack of inclusion policies. The overall aim of this cartographic intervention research (Alvarez; Passos, 2010) was to analyze the narrative experiences of black women about educating in human rights. Specifically, the aim was to identify in the narratives the experiential knowledge of black women in the EJA; to identify the problems and forms of resistance of these women; and to characterize ways of educating in human rights that reveal the narrative experiences of black women in the EJA. The study involved four black women over the age of 18, students in the fourth stage of the EJA program. In the data production process, the techniques “Dolls that speak: creations by black women in the EJA” and “Mirror room: narratives by black women in the EJA” were used to get in touch with their written and oral narratives. The main devices used were poems, creating conceptual characters, making rag dolls, writing a diary of the participants' and the researcher's journeys and semi-structured interviews. The data was analyzed from the perspective of intersectionality (Collins; Bilge, 2021), in order to observe the cross-cutting aspects of gender, race and class in the EJA (Arroyo, 2017). The study showed that these women students have their experiential knowledge influenced by gender, race and class conditions, a situation that can be seen in their narratives about, for example, caring for their children, the house and their hair, which means that their main problems are reconciling schoolwork with caring for the home, falling behind in school because they didn't have access to school in childhood and because they live in the countryside, the lack of parental support when they were younger and the lack of support from their partner. Among their forms of resistance, the following stand out: the experience of “not getting caught up in obstacles”, the ability to love, the search for reading, including the Bible, as a way of transcending everyday reality. Adversely, the narratives of the black women surveyed break stereotypes, because, in the midst of the difficulties they face, the EJA has been a bridge for them to overcome everyday challenges, validating this type of education as the “border school”, an extreme, a crossroads between one reality and another, a definition given to a Youth and Adult Education Center on the outskirts of Teresina-PI. For them, the EJA is a territory of dreams and escapes from domestic oppression. The women's narratives also point to education that values welcoming, care, female empowerment, identity and collective, which leads to the perspective of human rights education.

Keywords: narratives; black women; EJA; human rights education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Livro “Futuro ancestral”, de Ailton de Krenak	40
FIGURA 2 -	Encontro com a leitura de Krenak	40
FIGURA 3 -	Grupo pesquisador	47
FIGURA 4 -	Território da Escola da Fronteira	48
FIGURA 5 -	Árvore dos Afetos	64
FIGURA 6 -	Rabiscos da violência	65
FIGURA 7 -	Bonecas que falam	68
FIGURA 8 -	Diário	68
FIGURA 9 -	Markielly	70
FIGURA 10 -	Marronzinha	71
FIGURA 11 -	Pérola Negra da Silva	72
FIGURA 12 -	Rita Penena Costa	73
FIGURA 13 -	Escrevivência	74
FIGURA 14 -	Penteadeira	87
FIGURA 15 -	Espelho	88

SUMÁRIO

1	INTERSECÇÕES INTRODUTÓRIAS	11
2	MULHERES NEGRAS PERIFÉRICAS DA EJA: DEMARCADORES INTERSECCIONAIS DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS	20
2.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DEMARCADORES INTERSECCIONAIS	31
3	CARTOGRAFIAS ANDANTES: UMA PESQUISADORA APRENDIZ EM TERRITÓRIOS DE PASSAGEM	38
3.1	AULAS CARTOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS QUE MARCARAM A PESQUISADORA	39
3.2	AULAS CARTOGRÁFICAS 3: O ENCONTRO COM BELL HOOKS	42
3.3	UM ENCONTRO NA “ESCOLA DA FRONTEIRA”: EJA	46
4	4 CARTOGRAFIA DA ESCOLA DA FRONTEIRA E A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA	48
4.1	MARIA BERENICE IPÊ: A PESQUISADORA DA FRONTEIRA	48
4.2	MÉTODO DA CARTOGRAFIA	53
4.2.1	Forma de recrutamento e ética na pesquisa	56
4.3	MAPEANDO O CHÃO DA ESCOLA DA FRONTEIRA	59
5	PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS DA EJA	66
5.1	TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE DADOS I - “BONECAS QUE FALAM: CRIAÇÕES DE MULHERES NEGRAS DA EJA”	66
5.2	CARACTERIZAÇÃO DAS PERSONAGENS	70
5.3	DIÁRIOS DE MULHERES NEGRAS DA EJA: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS	74
5.4	TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE DADOS II: “QUARTO DO ESPELHO”	84
5.5	“QUARTO DO ESPELHO”: NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS DA EJA	86
5.5.1	Análise das narrativas orais	88
6	UMA EDUCAÇÃO PARA ATRAVESSAR A FRONTEIRA: LINHAS (IN)CONCLUSIVAS	101
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICES	116
	ANEXOS	118

1 INTERSECÇÕES INTRODUTÓRIAS

Essa pesquisa tem as suas origens nas fronteiras geográficas e de acesso às políticas públicas, compreendidas como um lugar onde exclusão e inclusão se cruzam, mundos distintos coexistem e trajetórias diversas confluem e se ampliam; um lugar visto como um entre-lugar (Bhabha, 1998) ou, nas palavras de Certeau (1994) “[...] É também uma passagem... Ela é um ‘entre dois’ – “um espaço entre dois [...]” (p. 213). Esse contexto ao qual nos referimos é um espaço de agenciamentos de intensidades de sonhos, perspectivas, um interstício, uma fenda de novas possibilidades.

Sendo a fronteira um lugar familiar para mim, advinda da Educação Básica na zona rural, no município de Sigefredo Pacheco, cidade do interior do Piauí, parco de recursos, reconheço que é um cenário de desafios, de saberes, resistência e de encontros. Antes do meu encontro com esta pesquisa, tive três encontros que, certamente, conduziram-me ao mundo da leitura e me trouxeram até aqui, ao Mestrado em Educação: O primeiro, quando eu tinha em torno de oito anos, aconteceu quando encontrei uma revista da coleção “A Turma da Mônica”, do escritor Maurício de Sousa, junto com umas roupas que ganhei de uma comadre de minha mãe, que morava em Teresina. Na época, na minha escola não tínhamos acesso a livros paradidáticos. O segundo encontro se deu quando eu já cursava o Ensino Médio, com a professora de Literatura, Maria do Desterro. E por último, como professora da Rede Estadual do Maranhão, quando, por ocasião do dia da Consciência Negra em cumprimento à lei 10. 639/2003, encontrei-me com as biografias e obras literárias de autoras negras, de modo especial, as brasileiras Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus.

Descobri nas suas biografias e obras, bem como de outras escritoras negras, uma pluralidade de saberes e formas de resistência construídos a partir de suas realidades fronteiriças, como, por exemplo, a dura rotina de mãe solo de Carolina de Jesus, que, assim como Conceição Evaristo, foram moradoras da favela e trabalhadoras desde a infância. Dali dos extremos, do lugar da exclusão, fizeram da leitura e da escrita uma ponte para acessar a inclusão e ocupar esse lugar mais inclusivo. Para além disso, seus escritos tocam outras fronteiras, influenciam trajetórias por meio de suas personagens com suas vivências diversas, ensinam a olhar para além das limitações e ajudam a visualizar possibilidades. Na companhia

dessas leituras, identifiquei-me com as narrativas apresentadas, algo que foi potencializado pelas minhas vivências diárias com alunas do Ensino Regular, bem como com outras mulheres de meu entorno, ouvindo os seus relatos. Algumas evadiam da sala de aula por causa da maternidade ou do trabalho, ou migravam para a Educação de Jovens e Adultos.

A partir desses entrelaçamentos, nasceu em mim o desejo de adentrar o território da Educação, para onde vão essas mulheres, com suas experiências de trabalho, de educadora dos filhos e de cuidadora do lar. Vi na EJA esse lugar de encontro dessas estudantes e de seus saberes experienciais, formas de resistências e modos de educar. Então, na conexão entre a Universidade Federal do Piauí e a periferia de Teresina-PI, foi possível fazer confluência com narrativas de mulheres negras de um Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Dessa trajetória escolar, fui tecendo os primeiros fios do que aqui chamo de objeto de estudo, as experiências narrativas de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos na relação com o educar em direitos humanos, compreendido como um processo multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos e contribui com a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de Direitos Humanos (Candau; Sacavino, 2013).

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação de Jovens e Adultos localizado no bairro Parque Piauí, zona sul da capital Teresina. Após realizar as primeiras análises de dados, diante da delicadeza do relato de uma das estudantes, sentimos a necessidade de preservar ao máximo a identidade das participantes, e, assim, criamos a metáfora “A Escola da Fronteira”, para nos referirmos ao território de pesquisa. Antes de iniciar o processo de pesquisa, passamos pela avaliação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí, que tem todos os dados da pesquisa. Pretendeu-se identificar nas narrativas saberes experienciais das mulheres negras da EJA, perceber os problemas e as formas de resistência dessas mulheres na experiência da EJA e caracterizar modos de educar em direitos humanos, reveladores de suas experiências narrativas.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, porém com características diferenciadas, dadas as condições de seu público tão marcado pela violência estrutural e, conseqüentemente, pela violação de direitos humanos.

Geralmente, são mulheres que vivem em alguma situação de vulnerabilidade social, que traz, como um dos efeitos, a exclusão escolar. Assim, para esse público, a EJA tem sido a chance de retornarem à sala de aula e, por meio da educação, superarem essa realidade de vulnerabilidade.

Nesse sentido, ela emerge e ocupa um lugar periférico e marginal no interior da escola e nos desafia, como pesquisadoras, a pensar em outros modos de educar e conceber a educação em direitos humanos como uma possibilidade real de construção de outra cultura escolar inclusiva, democrática e participativa.

A EJA representa uma formação ampla de ensino, aprendizagem e formação dos sujeitos que sofrem, ou sofreram, processos de exclusão e que, ao retornarem à escola, têm nessa modalidade a oportunidade de escolarização, visando ingressar no mundo do trabalho e ter uma vida mais digna. Apesar disso, as condições de acesso não têm sido suficientes para a garantia da educação como um direito básico, como preveem a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, por exemplo (Brasil, 1988; 1996).

Entende-se que, na categoria Educação de Jovens e Adultos, uma posição analítica assertiva na pesquisa é a que prioriza a abordagem interseccional, pois, a partir da leitura de Collins e Bilge (2021), compreende-se que a interseccionalidade é utilizada como uma ferramenta analítica para lidar com os problemas sociais, e são perceptíveis na EJA os demarcadores gênero, raça, idade e classe social. Portanto, um olhar interseccional seria considerar as diversidades e compreender que as categorias de gênero, raça e classe influenciam nas relações de poder e, conseqüentemente, nos espaços ocupados por essas mulheres.

A interseccionalidade permite analisar o heterogêneo dentro dessas relações de poder e até mesmo dessas categorias, como, por exemplo, a realidade de uma mulher pobre e branca é diferente da realidade de uma mulher também pobre, mas negra. Ambas pertencem ao mesmo gênero e classe social, porém o fator raça posiciona essas mulheres em lugares diferentes no mundo, e isso é visível, quando se constata que as mulheres da EJA são, em sua maioria, negras e pobres.

O público da EJA é diverso em vários aspectos, entre os quais idade, gênero, classe e raça. Dada a complexidade em analisar todas essas inter-relações, fez-se um recorte e priorizaram-se as narrativas de mulheres negras. Assim, estamos

interessadas em olhar para a realidade daquelas periféricas, historicamente mais marcadas pela violação de direitos humanos, e, ao mesmo tempo, reconhecemos a importância da EJA como um território fértil para a emancipação e encontro de pessoas que, por algum motivo, não conseguiram acessar ou concluir a Educação Básica na idade certa.

O direito à educação para todos é assegurado em vários documentos, como a Constituição Brasileira (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010). Reconhecemos que a universalização da Educação Básica pública e gratuita foi um importante avanço e beneficiou principalmente a população mais vulnerável: pobres, negros; periféricos, moradores do campo e pessoas com deficiência.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nenhuma criança ou adolescente entre 4 e 17 anos pode ficar fora da escola (Brasil, 1996), o que não corresponde exatamente à realidade. Apesar de alguns avanços, aqueles sujeitos historicamente marginalizados são os que menos têm conseguido acessar ou concluir a Educação Básica na idade certa. Nesse sentido, a EJA cumpre a função social de acolher pessoas que, por algum motivo, foram excluídas do sistema escolar, e de prestar um ensino de qualidade que possa proporcionar a emancipação dessas educandas, além de oferecer uma formação humana que valorize a diversidade desse público, embora a realidade desse ensino tenha sido insatisfatória quanto à finalidade pretendida, como demonstra o Dossiê da EJA (Brasil, 2022).

É importante que a EJA desenvolva um currículo específico, com políticas públicas mais inclusivas e voltadas para essa formação humana, além de materiais didáticos específicos que melhor atendam a esse público, principalmente os excluídos do seu interior (Bourdieu, 2002), ou seja, as mulheres negras, que já carregam em seus corpos outras formas invisíveis de violências, seja pela via da disciplina, seja pela via do controle (Foucault, 2009).

Consideramos interessante um ensino que problematize a realidade do educando (Freire, 2022), que valorize a diversidade cultural em seus fazeres e práticas, descolonizando de um paradigma dominante e de cultura eurocêntrica em detrimento de outras culturas (Santos; Meneses, 2010) e que valorize também a cultura afro-brasileira, tomando como referência a Lei nº 10.639 de 2003, que busca

a garantia de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Diante do exposto, este trabalho cartografou a realidade de mulheres negras estudantes da EJA em uma escola localizada em um bairro periférico de Teresina, e buscou entender, por meio das narrativas de suas trajetórias escolares, como a EJA tem potencializado processos de inclusão ou exclusão e formas de resistências e como tem construído outros modos de educar, em uma perspectiva que contemple a educação em direitos humanos, entendendo que essa educação, como prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2003), tem entre seus eixos centrais a defesa, a proteção da vida e sua dignidade.

Assim, a pesquisa tem como tema “Narrativas de Mulheres Negras da EJA e o Educar em Direitos Humanos: Cartografia da Escola da Fronteira”. A temática se articula ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI), na linha diversidade/diferença e inclusão, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí. A mulher negra na EJA é um tema importante e complexo, que tem sido discutido por diversos autores ao longo dos anos. As mulheres enfrentam uma "opressão tripla", devido à intersecção raça, gênero e classe. Assim, a mulher negra tem um lugar de fala específico, que decorre de sua posição de subalternidade na sociedade, e é fundamental que esse lugar seja reconhecido e valorizado na EJA, considerando as suas narrativas, saberes experienciais e formas de resistências, que nos desafiam, como pesquisadoras, a pensar outros modos de educar na perspectiva da educação em direitos humanos.

Essa percepção nos ajudou a delimitar o tema: Narrativas de Mulheres negras da EJA e o Educar em Direitos Humanos. Após análises de dados, diante dos relatos de uma das participantes, sentimos a necessidade de preservar ao máximo possível a identidade das participantes. Dessa forma, trataremos o território da pesquisa como “Escola da fronteira.”

A referida escola onde ocorreu essa pesquisa é especializada em educação de jovens e adultos e oferece oportunidades de ensino para pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade regular. A escola oferece cursos desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e cursos de qualificação profissional em diversas

áreas e tem como objetivo proporcionar uma formação completa e de qualidade para seus alunos, visando à inserção no mercado de trabalho e à melhoria da sua qualidade de vida. Além disso, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, que é de 2021, a referida escola conta com uma equipe de profissionais capacitados e comprometidos com a educação, que oferecem um ensino personalizado e adaptado às necessidades de cada aluno. O Centro de Educação de Jovens e Adultos, aqui identificado como “Escola da Fronteira”, é reconhecido na região e tem contribuído para a formação de cidadãos mais conscientes da importância da educação em suas vidas.

De modo mais sistemático, esta pesquisa traz como problema norteador: O que contam/revelam as experiências narrativas de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre educar em direitos humanos? Durante o processo de pesquisa, também fomos movidas por outras questões norteadoras, a saber: O que essas experiências nos desafiam a pensar sobre outros modos de educar que atendam à perspectiva da educação em direitos humanos? Que possibilidades formadoras podem ser dinamizadas às mulheres negras estudantes da EJA?

Com base nessa problematização, esta pesquisa tem como objetivo geral Analisar as experiências narrativas de mulheres negras da EJA sobre educar em direitos humanos e, como objetivos específicos 1) Identificar nas narrativas saberes experienciais das mulheres negras nas suas trajetórias escolares da EJA; 2) perceber os problemas e as formas de resistência das mulheres negras na experiência escolar da EJA; 3) caracterizar modos de educar em direitos humanos reveladores das experiências narrativas de mulheres negras da EJA.

Metodologicamente, esta pesquisa se baseia na Cartografia como método de pesquisa-intervenção e pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos (Alvarez; Passos 2010), porém não é uma abordagem aleatória. Pelo contrário, desafia-nos e exige abertura e flexibilidade para fazer conexões e acompanhar pistas que se apresentam na dinâmica diária do território.

Usou-se como instrumentos de pesquisa o diário de itinerância (Souza, 2011). Além disso foram utilizadas a observação, resultante de visitas cartográficas ao território da pesquisa; a análise documental; a fotografia; e a entrevista semiestruturada. Nos procedimentos, optou-se por oficinas de experiência e criação,

inspiradas também na Sociopoética (Silva, 2020). Assim, foram realizadas duas oficinas, usando como dispositivos artísticos culturais as técnicas “Bonecas que falam: criações de mulheres negras da EJA” e “Quarto do espelho: narrativas de mulheres negras da EJA”, na primeira e na segunda oficina, respectivamente. Os sujeitos da pesquisa foram quatro mulheres, embora tenha sido desenhada a expectativa de dez no projeto. Mas, devido à dificuldade de encontrar participantes autodeclaradas negras e maiores de dezoito anos, ficaram apenas quatro participantes.

Como bases de fundamentação teórica dessa pesquisa, usamos, principalmente, o referencial acerca de mulheres negras, como hooks¹ (2013; 2021; 2022), Evaristo (2008; 2016; 2020a;b), Gonzalez (2020) e Boakari (2015). Para a fundamentação acerca da EJA, apoiamo-nos em Arroyo (2017). Em se tratando de Educação em direitos humanos, tomam-se como referências Candau e Sacavino (2013) e Silva (2020). Os estudos transversais étnicos raciais baseiam-se na Interseccionalidade, por Collins e Bilge (2021) e Bastos e Eiterer (2021). Ademais, toma-se aqui o conceito de experiência, apresentado em Larrosa (2016) e de ancestralidade, em Krenak (2022).

A relevância social desta proposta de pesquisa científica consiste no entendimento de que as narrativas de mulheres negras da EJA permitem um novo olhar acerca dessa modalidade de ensino e levam à percepção de formas de resistência e de modos de educar em direitos humanos pelas lentes daquelas que historicamente são as mais marginalizadas.

Sob o ponto de vista científico, esta pesquisa se mostra relevante por dialogar com os estudos de Lira e Barbosa (2021), que apresentam resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de EJA, onde destacam a expressiva presença de mulheres negras nessa modalidade, o que as levou a concluir que, além dos fatores socioeconômicos e de gênero, a questão racial. Podemos também relacionar isso com o que nos apontam Santos e Meneses (2010), quando referem que há uma linha de exclusão que faz com que essas mulheres negras, por motivos diversos, não consigam concluir a Educação Básica na idade certa e tenham na EJA uma

1 “bell hooks”, assim mesmo, com inicial minúscula, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa.” (FGV, 2021)

oportunidade de retornar à sala de aula e restabelecer o seu direito à educação.

No que se refere à EJA, Barreto (2021) aborda que representa um local de convívio social e compartilhamento e problematização de experiências, que possibilita a modificação de realidades e/ou funciona como recurso para o crescimento e o enfrentamento das desigualdades. Segundo Arroyo (2017), é essencial reconhecer a diversidade de coletivos sociais, raciais, de gênero e de trabalho como produtores de diversidades culturais, identitárias e coletivas em nossa sociedade, contribuindo com o enriquecimento dos currículos.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: o capítulo inicial é intitulado “Intersecções Introdutórias”, e nele nos empenhamos em apresentar os objetivos e os caminhos da pesquisa. No segundo capítulo, “Mulheres negras periféricas da EJA: demarcadores interseccionais de violação de direitos humanos”, buscamos analisar os demarcadores interseccionais das mulheres negras estudantes na Educação de Jovens e Adultos, percebendo indicadores étnico-raciais, de gênero e de classe que configuram violação de direitos humanos.

No capítulo três, “Cartografias Andantes: uma pesquisadora aprendiz em território de passagem”, analisam-se os diversos territórios por onde esta pesquisa passa, além do território da EJA, assim como as leituras que marcaram esse percurso de formação, como por exemplo, a temática do amor em hooks (2013; 2021; 2022), na relação com o educar em direitos humanos como estratégia de sobrevivência às desigualdades e opressões. No quarto capítulo, “Cartografia da Escola da Fronteira e a Construção do Processo de Pesquisa”, trazemos uma abordagem sobre a Cartografia como metodologia de pesquisa e, especificamente, como aconteceu esse percurso cartográfico, realizado no território de uma escola de EJA, na periferia da cidade de Teresina-PI.

O quinto capítulo, intitulado “Produção e Análise de Dados: Narrativas de Mulheres Negras da EJA”, analisamos as narrativas escritas e orais das participantes, a fim de mapear os seus saberes experienciais, os seus problemas e formas de resistências, e identificar modos de educar em direitos humanos, por meio das técnicas de produções de dados “Bonecas que falam: Criações de Mulheres Negras da EJA” e “Quarto do Espelho: Narrativas de Mulheres Negras da EJA”.

Fazendo uso da palavra escrita, esta dissertação registra o meu percurso cartográfico e traz a minha voz em confluência com as vozes das participantes. Para dar corpo à pesquisa, abasteci-me de leituras, habitei o território e formei um grupo pesquisador com estudantes negras da EJA. Para produzir os dados, fizemos uso do diário de itinerância, para produzir as narrativas escritas; de tecidos e linhas, para a criação do dispositivo artístico; e do espelho, para olhar para si e produzir as narrativas orais por meio de uma entrevista semiestruturada.

Nesse entrelaçamento de histórias, personagens e realidades compartilhadas, sou uma costureira de devires, unindo partes de uma colcha de afetos, tão diversa de saberes, capazes de contribuírem para amenizar e superar os problemas, ampliar as formas de resistências e trazer à tona outros modos de educar em direitos humanos. Cientes da inconclusão deste trabalho, ele se mostra como uma janela de diálogo na perspectiva de compreender e criar modos mais democráticos, inclusivos, equitativos de educação na escola.

2 MULHERES NEGRAS PERIFÉRICAS DA EJA: DEMARCADORES INTERSECCIONAIS DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

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

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

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

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

Os problemas mais desenhados nas turmas de EJA como causas para o abandono ou o atraso das estudantes da EJA são a necessidade de trabalhar, gravidez na adolescência ou desestruturação familiar. Essa realidade, no caso das

mulheres negras dessa modalidade de ensino, tem demarcadores mais profundos e estruturantes das violações de direitos humanos, o que não abstém o Estado de sua responsabilidade por implementar políticas de inclusão, mas que, no interior da escola, constituem feições necropolíticas de Estado e de Educação. Trata-se de um cálculo de vida que opera sobre quem pode estudar, aqui entendido como o fazer viver, e a negação do direito de estudar em condições indignas, aqui entendido como um fazer morrer, a partir do uso de dispositivos de raça, de gênero e classe, como afirma Mbembe (2018).

Nessa mesma linha de pensamento, Carneiro (2023) refere que essa forma de biopoder opera por meio do “racismo como legitimador do direito de matar que será exercido pelo Estado por ação ou omissão, de forma direta ou indireta” (p. 66). Assim, quando se trata da EJA, e dentro dessa modalidade, do substrato dado às mulheres negras, mesmo que sendo uma política de reparação do abandono do Estado a esses corpos, permanece uma condição de subalternidade, já que, segundo Carneiro (2023), no Brasil,

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

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

Ao apagarem-se as marcas da modalidade abre-se um campo de legitimidade para o abandono, por meio da diminuição do apoio institucional à produção de diferença curricular, investindo, por sua vez,

no apagamento político da produção histórica de currículos locais, contingentes, gerados pelos seus sujeitos educadores e educandos, articulados a formas de saber múltiplas, não hierárquicas (ou mesmo baseadas em hierarquias outras, situadas em referências culturais próprias), gerados na recontextualização permanente das interpelações de um currículo e de identidades nacionais. Processos estes que a noção de modalidade como operador político vinha ancorando, pelo menos desde a produção da norma 9394/96 e da própria Constituição Federal de 1988, inclusive, pela sustentação financeira, política e técnica viabilizadas pela estrutura governamental do MEC no exercício de sua função executiva (Cavalcante, 2019, p. 17).

É relevante perceber que, quando essas mulheres negras retornam ao ambiente escolar, muitas vezes como forma de resistência, sem perceberem, ocupam esse território onde são invisibilizadas, reforçando as linhas de exclusão e a função reprodutora da desigualdade social da escola, como afirmam Bourdieu e Champagne (2001). Tal análise conversa com os estudos de Silva (2020), que permitem fazer uma leitura dessas estudantes como uma espécie de *Homo sacer*, ou seja, mesmo estando dentro da escola, pois lhes são dadas as garantias de direito, não podem ser punidas, tampouco podem ser tocadas, na medida em que carregam o estigma do incapaz, do inferior. Assim, essa modalidade de ensino funciona como forma de cumprir a lei, mas deixa as estudantes em situação de marginalidade no interior da escola.

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

O processo de leitura e análise leva a entender que a perspectiva interseccional permite analisar a heterogeneidade dentro dessas relações de poder e até mesmo dessas categorias. Isso nos leva a perceber que o fator gênero coloca as mulheres em posições sociais diferenciadas, implica suas responsabilidades do cuidado doméstico e familiar e faz com que priorizem os outros em detrimento de si, o que agrava a situação quando se pertence a uma classe social pobre. Quando essa

mulher é negra, acrescenta-se outra linha abissal que dificulta a sua ascensão seja profissional, seja educacional, fazendo com que muitas delas tenham uma trajetória escolar irregular e marcada por desafios e interrupções. Nesse conflito, elas só retomam os seus objetivos pessoais, após a maioria dos filhos, até como forma de superação de seus problemas, advindos de uma rotina tensa, de múltiplas responsabilidades e de pouco reconhecimento.

Esses fatores, portanto, contribuem para que essas mulheres sejam presentes na EJA e nos fazem enxergar nessa modalidade de ensino um território interseccional, plural, que une fronteiras, um espaço fértil de emancipação dessas mulheres que retornam ao ambiente escolar, retomam o seu direito à educação formal, mas chegam com os seus saberes diversos, adquiridos arduamente por meio de suas funções de mães, de donas de casa e cuidadoras da família.

A educação é um instrumento de transformação social e é um direito de todas, inclusive daquelas que tiveram os seus direitos negados e não conseguiram estudar na infância e na adolescência. Esse direito é assegurado em vários documentos e estatutos, a exemplo da Constituição Federal brasileira, que prevê o direito à educação para toda a população (Brasil, 1988). A universalização do acesso à Educação Básica pública e gratuita representou um ganho para todos, principalmente, para as populações mais vulneráveis: pobres, negros, periféricos, mulheres, camponeses e pessoas com deficiência. Apesar dos avanços, ainda é visível a desigualdade de oportunidades em todos os aspectos, inclusive no campo educacional, e isso fica mais explícito em momentos de crise, como aconteceu no contexto da pandemia de Covid-19.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nenhuma criança ou adolescente de 4 a 17 anos pode ficar fora da escola (Brasil, 1996), mas nem sempre isso corresponde à realidade. Além de ter garantido o acesso e a permanência na escola, esse jovem e esse adulto precisam ter também garantido seu direito à aprendizagem, ou seja, esse público também precisa receber educação de qualidade. Com base nessa problematização, faz-se necessário analisar os demarcadores interseccionais de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos, apontando indicadores de violação de direitos humanos.

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

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

A primeira atividade desta etapa foi separar alguns textos do já referido componente curricular e complementá-lo com outros estudos de autores que também se debruçam sobre o tema para dar consistência à abordagem epistemológica da pesquisa. Assim, consultaram-se sites, periódicos qualificados e repositórios de dissertações e teses que abordassem a questão da EJA no viés proposto. Esse momento já apresentou as primeiras dificuldades, devido à escassez de pesquisas que confirmassem a perspectiva deste estudo, sobretudo no que concerne à percepção da EJA como política de inclusão excludente.

Nesse contexto, foram importantes os aportes teóricos e epistemológicos de Foucault (2014), Mbembe (2018), Carneiro (2023) e de outros que permitissem olhar essa modalidade como biopolítica e/ou necropolítica, de modo a alcançar o cumprimento de sua finalidade, que é garantir a vida como fundamento dos direitos humanos e garantir a essas mulheres negras o direito à educação, na sua dimensão

interseccional, e o entendimento da condição de indivisibilidade, interdependência e integralidade dos seus direitos humanos (Escrivão Filho; Sousa Júnior, 2016). Tudo isso exige pensar e analisar a política de inclusão da modalidade EJA, de modo a dar visibilidade aos corpos negros das mulheres da EJA na relação com os demais direitos básicos a elas negados, como emprego, saúde, moradia, dentre outros.

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

O conceito de interseccionalidade seria fundamental para se pensar sobre as educandas da EJA, pois falamos de mulheres, negras, pobres, com pouca escolarização, esses se tornam fatores que incidem nos espaços profissionais ocupados por elas, como é o caso das empregadas domésticas (Bastos; Eiterer, 2021, p. 445).

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

As marcas da exclusão das mulheres negras se mostram em vários aspectos, como nas condições de sobrevivência, moradia, saúde e nas vagas que ocupam no mercado de trabalho. Gonzalez (2020) bem retrata a mulher negra no Brasil como

aquela que começa a trabalhar ainda na infância, em casa de família, assume multitarefas e é a responsável pelos cuidados da casa e dos filhos. Ademais, como aponta Boakari (2015), essa mulher precisa o tempo todo comprovar as suas competências, capacidades e outras qualidades. É como se vivesse sempre sob suspeita, e os seus saberes são colocados em dúvida. As marcas de exclusão dessas mulheres deixam grandes prejuízos, por isso é urgente melhorar esses índices educacionais, que se refletem em todos os âmbitos, inclusive no econômico.

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

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

No que se refere ao público da EJA, 76,2% das matrículas de 2019 no Ensino Fundamental eram de pessoas pretas ou pardas. As matrículas do Ensino Médio da mesma modalidade contavam com 69,4% de estudantes pretos ou pardos (IBGE, 2019). Esses dados evidenciam o dispositivo racial usado pela biopolítica e/ou táticas necropolíticas, já mencionadas nesta produção. Um dos efeitos desse processo é a grande dificuldade de acesso desse público ao Ensino Superior, ou mesmo, ao Ensino Médio.

Assim, percebe-se uma linha de exclusão que se desenha desde a Educação Básica e permanece até a Educação Superior, lugar praticamente inacessível aos estudantes da EJA. Também lá, no Ensino Superior, as mulheres pretas, quando

entram pela política de cotas raciais, mesmo sob o dispositivo da lei, são em menor quantidade.

Assim como a EJA é uma política dita inclusiva destinada aos que tiveram dificuldades de concluir os estudos na idade certa e cumpre uma perspectiva de reparação do tempo perdido, a política de cotas na universidade também inclui de forma excludente, na medida em que lhes garante o direito mínimo no conjunto histórico de dívidas trazidas pela escravidão à população negra no Brasil. É relevante destacar que nas políticas da EJA e de cotas raciais, não é a condição de raça a determinante para que o Estado opere em reparar o dano causado, mas é a condição de classe, o que significa uma perspectiva ainda da branquitude governando, conforme mostram os estudos de Vaz (2022). Essa análise pode ser ampliada para a questão de gênero, o que expressa que tais políticas não são desenvolvidas e implementadas ou sequer pensadas em uma perspectiva interseccional.

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

Dados do relatório da Rede de Observação de Segurança, “Pele alva: a bala não erra o negro” revelam que a proporção de população negra no Piauí, onde foi desenvolvida a pesquisa, é de 79,25% (Ramos, 2023), o que significa que as mulheres negras da EJA estão entre esses números, mesmo que de forma invisibilizada nos dados. São elas também as vítimas do feminicídio ou da violência doméstica, que caracteriza o Piauí como um dos estados mais violentos no país. O atlas da violência (2023) revela que o número de homicídios de mulheres com idade entre 15 a 29 anos é de 24.217, e o índice de mortes de mulheres negras cresceu 67,4%, um total de 2.601 desde 2021 até 2023.

Os escritos de Arroyo (2017) lembram que manter pobres, negros e mulheres como trabalhadoras nos limites do sobreviver e em trabalhos provisórios tem sido uma pedagogia eficaz das elites para manter essa população na opressão, como sub-

cidadãos, como sub-humanos. Então, essa mulher tende a evadir ou, em caso mais extremo, nem acessar a sala de aula, só retornando ou tendo acesso pela primeira vez à Educação Formal, após a criação dos filhos. Esse mesmo autor mostra que os estudantes que frequentam as escolas públicas e os jovens-adultos da EJA carregam suas diversidades culturais de classe, de raça e geográficas. Vivem marginalizados, mas são resistentes.

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

Para Lira e Barbosa (2021, p. 2), “A EJA se constitui como um direito à educação ao longo da vida e na possibilidade de indivíduos excluídos do sistema educacional regular retornarem ao espaço escolar, resultando em uma modalidade marcada pela diversidade”. Silva (2022) leva a pensar modos de educar em direitos humanos, refletindo sobre a educação a partir da atualidade e acolhendo as diversidades, de modo a ajudar na permanência dessas mulheres no ambiente escolar. No dizer de Candau e Sacavino (2013, p. 65), “trata-se de criar ambientes em que os direitos humanos impregnem todas as relações e componentes educativos”.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos prevê que essa perspectiva educativa “[...] tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações” (Brasil, 2007, p. 26), e, nesse contexto, prioriza a educação inclusiva, equitativa e de qualidade no público da EJA, especificamente às mulheres negras, estudantes dessa modalidade.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino pertencente à Educação Básica, mas com características diferenciadas dadas as condições de seu público, tão marcado pela violação de direitos. São injustiças que poderiam ser

amenizadas se a EJA emergisse da periferia educacional e ocupasse um espaço inclusivo e participativo dentro da educação e da sociedade, com mais investimentos, planejamentos, ações e um currículo específico e diversificado, que atenda aos problemas cotidianos e locais de cada território escolar, oferecendo uma educação plural e permeada pela cultura de respeito aos direitos humanos; que quebre a raiz do machismo, do patriarcado, do racismo, bases estruturantes da violência de gênero, raça e classe neste país. Trata-se de proporcionar formação ampla de ensino e aprendizagem e formação dos sujeitos já excluídos e que têm na EJA a sua única chance de escolarização.

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

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

Compreende-se que a necessidade desse tipo de oferta é resultado de um processo histórico de negação do direito ao acesso e permanência na escola – sobretudo da classe trabalhadora – a partir de procedimentos sistemáticos de exclusão que resultam em altos índices de analfabetismo. Esse fenômeno é fruto da estrutura social e do contexto socioeconômico, os quais levam a uma educação excludente e elitizada (p. 03).

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

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

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

meio de promoção dos direitos humanos e constitui um direito indispensável para o acesso a outros direitos

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

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DEMARCADORES INTERSECCIONAIS

A Educação é um instrumento de transformação social e um direito de todas as pessoas, especialmente daquelas que tiveram os seus direitos negados e não conseguiram estudar na infância e adolescência. Esse direito é assegurado em vários documentos e estatutos, a exemplo da Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), que prevê o direito à Educação para todos. A universalização do acesso à Educação Básica pública e gratuita representou um ganho para todos, principalmente para as populações mais vulneráveis: pobres, negros, periféricos, mulheres, camponeses e pessoas com deficiência. Apesar dos avanços, ainda é visível a desigualdade de oportunidades em todos os aspectos, inclusive no campo educacional, o que fica mais explícito em momentos de crise, como aconteceu no contexto da pandemia de Covid-19.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reza que nenhuma criança ou adolescente de 4 a 17 anos pode ficar fora da escola (Brasil, 1996), o que nem sempre se verifica na realidade. Além de garantir o acesso e a permanência na escola, esses jovens e adultos precisam ter garantido seu direito à aprendizagem. Historicamente, esses direitos têm sido negados à maior parte da população negra, feminina e empobrecida, efeitos de uma estrutura que carrega na raiz o fenômeno da violência institucional, como advoga a maioria dos autores dos estudos de gênero e das questões raciais comprometidos com a mudança social, como os que trazemos aqui. Essa violência se expressa nas marcas do patriarcado, do machismo e do racismo.

Nesse sentido, faz-se necessário analisar a EJA a partir dos demarcadores interseccionais, tendo as mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos um mapa dos indicadores de violação de direitos humanos. Sob uma pseudo-inclusão, persiste uma espécie de fascismo da cor (Sodré, 2023), que deixa marcas na cultura, nas relações de poder e na educação e atravessa todas as gerações. “Esse tenso e complexo processo envolve o corpo negro e os sujeitos que o portam. Ora rejeitado, ora exaltado de forma exótica e erótica, o corpo negro e a corporeidade negra foram forjados em processo de regulação e emancipação” (Gomes; Roza, 2021, p. 86) por uma política que, muito mais que fazer existir, cumpriu a função de torná-los invisíveis, segregados sob a retórica da inclusão, que opera mais por uma estratégia de incluir para excluir, como diz Veiga-Neto (2001).

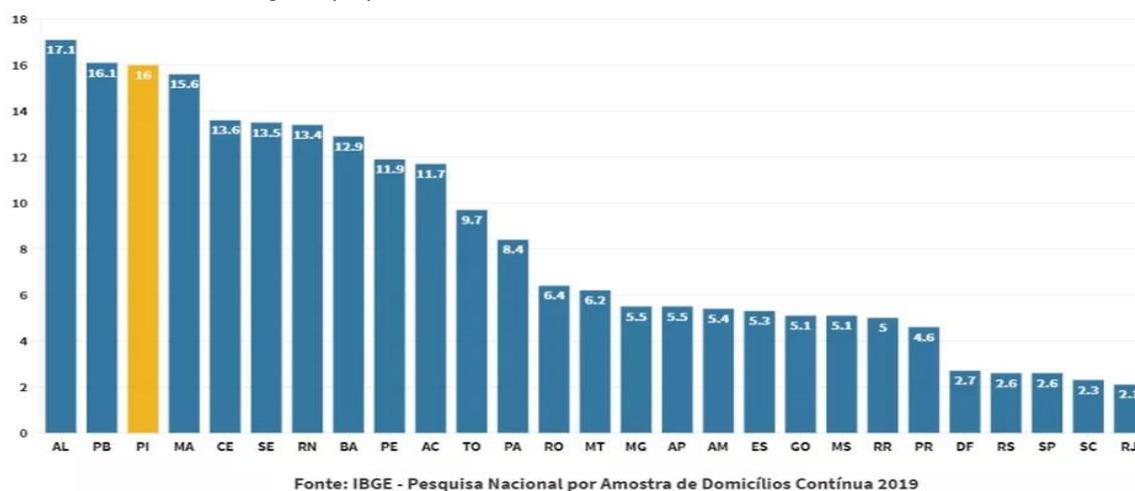
Por outro lado, interessa observar que, desde a segunda metade do século XX, a Alfabetização de Jovens e Adultos é tratada por meio de campanhas, movimentos e programas, entre os quais se destaca o II Congresso Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, em 1958, evento que foi palco de discussões e reflexões e representa também um processo instituinte de luta dos educadores para torná-la uma política pública de educação, junto às questões do campo, dos movimentos sociais organizados e de defesa da vida.

Nesse sentido, ela é atravessada por um processo de luta e de resistência contra o modo operante do Estado em formas biopolíticas e até de feições necropolíticas, de perspectiva liberal burguesa, que promove uma ideia de qualidade na educação sob o cálculo de quem deve viver ou morrer, na medida em que a maior parte da população negra e feminina entra na escola, mas tem acesso à educação pelas portas dos fundos, sob a designação de EJA.

Trata-se, portanto de uma linha periférica de exclusão no interior da própria escola, seja pelos estigmas aos quais estão submetidas e com os quais passam a conviver nesse lugar comum, seja pelo modo aligeirado de formação, produzindo efeitos estruturantes no direito à cognição, legado de Paulo Freire, uma referência filosófico-político-pedagógica nacional e internacional sobre essa temática, o qual considera a qualificação educativa como interveniente no processo de transformação social.

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

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



Fonte: (IBGE, 2019)

A realidade da EJA está explícita nesse gráfico, e é possível que haja muitos potenciais estudantes dessa modalidade para mudar o quadro desse déficit, mas o que ocorre é justamente o contrário, uma vez que o volume de estudantes diminui nessa modalidade de ensino. Apesar de ser alto o índice de pessoas analfabetas maiores de 15 anos, público da EJA, os investimentos na EJA têm diminuído, porque o Governo Federal, principalmente a partir de 2018, em vez de investir no processo de ensino e aprendizagem, priorizou um meio de apenas medir a competência, com o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Essa realidade é mostrada no dossiê da EJA, versão 2022, que destaca que 2012 foi o ano em que se registrou o maior investimento nessa modalidade de ensino, e, mesmo assim, chegava ao mínimo percentual de aproximadamente 2% dos recursos nacionais investidos na Educação. No que diz respeito ao ano de 2021, a EJA representa 0,04% dos investimentos nacionais com Educação (Brasil, 2022).

Além do baixo investimento na EJA, o documento destaca ainda o fato de que, a partir de 2018, houve significativo aumento nos recursos para a realização do Exame

Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Até 2017, não foram realizados investimentos específicos para o exame, além dos já destinados ao INEP, a instituição responsável pelo exame. Em 2018, por exemplo, foram R\$ 117,6 milhões para o ENCCEJA e apenas R\$ 24,6 milhões para a EJA escolar (Brasil, 2022).

O alto investimento no exame e a sua maciça divulgação surtiram efeito que se reflete no grande número de inscritos, que passou de 366 mil, em 2012, para 2,9 milhões, em 2019. Em 2021, em meio à pandemia do coronavírus, houve 1,6 milhão de inscritos e também aumentou o percentual de aprovados (Brasil, 2022). Essa certificação sem a qualificação devida significa violação do direito à Educação, e, mais uma vez, os grandes prejudicados são os mais vulneráveis, que estão em desvantagem em relação ao direito à cognição, por exemplo.

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

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

acesso ou a permanência na escola a retornarem ao ambiente escolar, apenas faz um exame para medir a competência.

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

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

As políticas educacionais não conseguem atender às diversidades de classe, raça, gênero e localização geográfica. Ao nascer mulher, pobre, negra, periférica ou na zona rural, enfrentam-se sucessivas barreiras e linhas abissais que não estão previstas nos currículos, intersecções que dificultam o acesso e a permanência na escola. Esses números mostram a violação aos direitos humanos dos mais pobres, pela qual os mais prejudicados são os negros e periféricos, ou seja, classe social empobrecida.

Quando feito o recorte por região, o Sudeste aparece com 97,1% de jovens e adultos que tiveram atendido o seu direito à alfabetização, e a região Nordeste, que, historicamente, é a mais pobre do país, aparece apenas com 87,9% de jovens e adultos alfabetizados em 2020 (Cruz; Monteiro, 2021). Esses números mostram o quanto ainda somos um país desigual; o quanto os índices negativos afetam em potencial alguns grupos sociais historicamente excluídos; o quanto nascer em uma dada região ou pertencer a uma classe social historicamente desfavorecida ou

excluída posiciona as pessoas em lugares diferentes no mundo e influencia no acesso aos seus direitos fundamentais, como saúde, moradia e educação.

No que diz respeito ao acesso e à permanência de mulheres na escola, dados do IBGE (2019) apontam que a taxa de conclusão do Ensino Médio de mulheres brancas é de 81,6%, e que só 67,6% de mulheres negras conseguem finalizar essa etapa. Esses índices corroboram com a discussão feita ao longo do texto de que, dadas as condições de sobrevivência, a maioria vivendo nas periferias, apenas algumas conseguem chegar ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, e, entre as que chegam, pouco mais da metade consegue concluir.

Relevante frisar a necessidade de repensar as noções de Educação e de Justiça que amparam a Legislação brasileira e os documentos normativos dessa modalidade que regem a Educação como direito e como política pública. Não se pode, portanto, deixar de enfatizar o caráter eurocêntrico da branquitude presente nesses documentos, que lhes dá uma feição colonialista das formas operantes de regulação e controle dessas políticas. Assim, cabe-nos o desafio de pensar e construir uma Educação, uma política de educação inclusiva da EJA numa perspectiva descolonizadora, contracolonial e pluriversal, que parte de outra epistemologia, a que bebe da própria raiz negritude, na “filosofia ubuntu dos direitos humanos enxerga em cada ser humano uma totalidade indivisível, um policentro de humanidade em si mesmo, em constante e incessante movimento de intercambio [...]” (Vaz; Ramos, 2021, p. 298)

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

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

Essas educandas, que não tiveram o acesso ou não chegaram a concluir a Educação Básica, deparam-se com uma educação não planejada para elas, que não tem uma política pública específica, nem mesmo currículo ou professores específicos, pois “a produção da especificidade da EJA consiste na produção de diferença no currículo, o que seria muito mais do que apenas uma bifurcação do mesmo caminho, mas sobretudo a invenção de outras escolarizações.” (Cavalcante, 2019, p. 15). Nesse viés, a educação em direitos humanos como prática cotidiana escolar, alicerçada pelas vivências experienciais do público estudantil, poderia fazer pontes para formar um currículo mais integral e inclusivo, para que essas mulheres, já marginalizadas, sintam-se incluídas no interior da escola.

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

3 CARTOGRAFIAS ANDANTES: UMA PESQUISADORA APRENDIZ EM TERRITÓRIOS DE PASSAGEM

É difícil dizer com exatidão onde dei os meus primeiros passos na pesquisa, mas arrisco a dizer que se iniciaram em turmas da Educação Básica, quando tive a oportunidade de trabalhar obras literárias que abordam questões raciais, de gênero e classe, como é o caso da obra “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo (2022). São temáticas que sempre busquei incluir em minhas leituras e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Por ocasião do dia da Consciência Negra, no mês de novembro, foi possível estudar com os alunos do Ensino Médio a biografia de pessoas brasileiras negras de destaque, seja nas artes, seja no esporte, seja na literatura, por exemplo. Foi possível, assim, conhecer um pouco mais a história de vida de personalidades diversas: da cantora Alcione à cantora Iza, de Machado de Assis a Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Foi um trabalho que permitiu olhar não somente para as mazelas, para as opressões, mas também para as formas de superação.

Olhar para a realidade de opressões que permeiam a sociedade é uma tarefa um tanto árdua, talvez principalmente para quem faz uma pesquisa encarnada. Percebo que essa tarefa se torna mais fácil por meio de obras literárias, por ter o benefício do personagem. Com essa inspiração e também referenciada em Deleuze e Guattari (2010), crio a minha personagem conceitual, Maria Berenice Ipê. “Maria” porque não abro mão desse nome nem mesmo como personagem, pois foi a minha avó materna quem escolheu para mim o nome da mãe de Jesus, o que entendo como um presente de boas-vindas, para dizer “Eu te quero e estou com você”. “Berenice” significa portadora da vitória. Apesar de hoje ser uma pessoa com vários medos, reconheço que Deus tem me permitido enfrentar algumas situações com resiliência.

Berenice, a menina de origem camponesa, assim, como tantas outras meninas, nasceu em um cenário de quase morte, tanto pelas condições existenciais, quanto por ser resultado de uma gravidez de acaso. Seus avós maternos eram uma mulher branca, vinda de família de poucos recursos econômicos, e um homem também branco, vindo de uma família que tinha alguma posse, terras e gados. Dessa terra, alguns hectares foram vendidos para um casal afrodescendente, que tinha vários filhos, e a mãe de Berê engravidou de um deles, que rejeitou a paternidade e foi embora para outro estado distante, sem dar notícias. Restou para ela, uma mulher

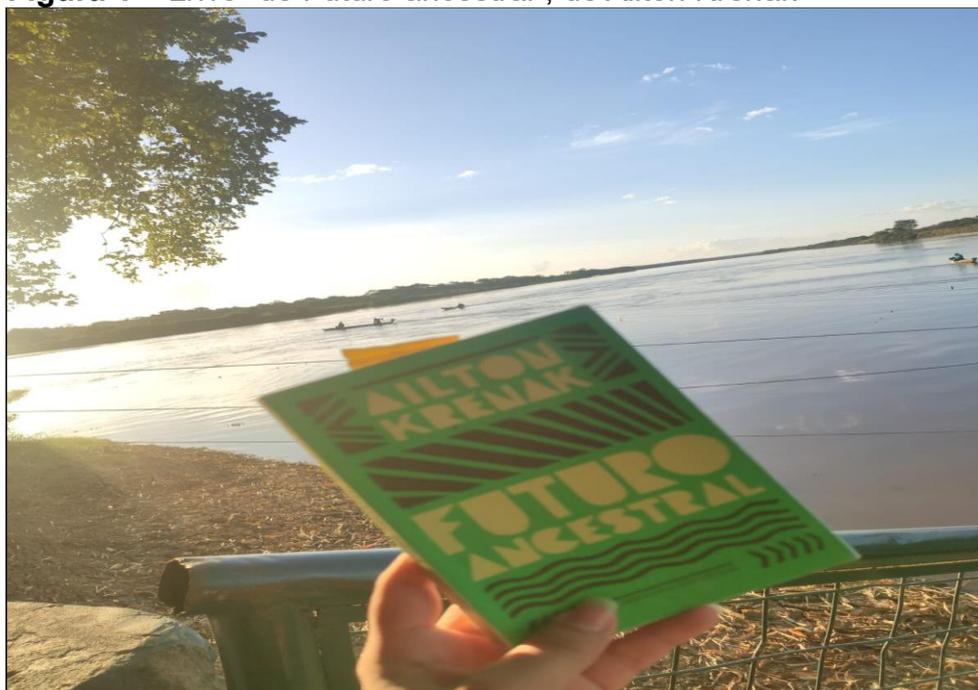
branca que não teve oportunidade de estudar nem na infância nem na juventude, moradora do campo, cujo ofício era o trabalho rural, enfrentar a situação sozinha, desde as opressões do patriarcado, até o trabalho duro na roça para prover a si e a sua filha.

Foi nesse cenário um tanto adverso que a menina Berê foi criada, mas não teve medo. Pelo contrário, ela chegou com tanta coragem e vontade de viver, que rapidamente foi envolvida por um amor incondicional da mãe e dos avós maternos. E o que dizer de sua pele diferente da mãe e de todos que moravam ali? E os seus avós, inseridos em um contexto social que julgava negativamente os afrodescendentes e revelava isso na forma de tratamento com eles? Para eles, ela era apenas uma menina, Maria, a sua neta querida, criada nas terras áridas e pouco produtiva, onde o avô materno, hoje com 97 anos e viúvo, ainda mora, na companhia de alguns familiares. Para concluir, traz “Ipê” no sobrenome, por ser uma árvore resiliente.

3.1 AULAS CARTOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS QUE MARCARAM A PESQUISADORA

Vestindo-me da personagem Maria Berenice Ipê, fui direcionada por meio de aulas ministradas pela minha orientadora e demais professores da pós-Graduação, para construir um corpo pesquisador, rompendo com as colonialidades, com os paradigmas dominantes e atravessando limites para acessar uma epistemologia da fronteira. Nessa travessia, imergimos em nosso percurso cartográfico com o mapeamento de saberes que pudessem nos levar a refletir sobre modos de educar em direitos humanos. Dessa vez, fizemos um movimento de desterritorialização da sala de aula, em direção ao encontro dos rios Poti e Parnaíba, em Teresina - Piauí, para fazer confluência com a leitura de Krenak (2022).

Figura 1 – Livro “de Futuro ancestral”, de Ailton Krenak



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Figura 2 – Encontro com a leitura de Krenak



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Destacamos aqui o vocabulário “confluência”, uma palavra cunhada por Nego Bispo, um quilombola piauiense citado no livro “Futuro Ancestral”, para representar a potência que pode ser estudar algo tão sensível como o educar em direitos humanos,

ainda mais quando se trata de um território de exclusão, como é o caso do território desta pesquisa, um Centro de Ensino da Educação de Jovens e Adultos, localizado na periferia. Segundo o próprio Krenak (2022), confluir é a capacidade de mundos distintos se tocarem, sem precisar partirem para o conflito. O educar em direitos humanos, por sua vez, também toca mundos diversos de gênero, de raça e de classe ou de localização geográfica.

Realizar um percurso cartográfico em direção ao educar em direitos humanos, com a leitura do livro de um autor indígena, é um aprendizado e respeito para com os primeiros habitantes desse território. É reconhecer que os povos indígenas são portadores do saber, e que é necessário levarmos em consideração os seus saberes para construirmos modos de educar que valorizem a vida e a harmonia entre humanos e meio ambiente.

Entendemos o seu livro “Futuro Ancestral” como um convite para voltarmos às nossas origens, fazendo-nos lembrar de algo muito óbvio, que é o fato de sermos parte da natureza. A sua obra nos puxa para a realidade de que estamos todos interligados: humanos, rios, árvores, animais e tudo que existe no planeta. Essa harmonia nos fortalece, humaniza e ajuda a transcender as injustiças. Para hooks (2022), a conexão espiritual com a terra é uma crença contra-hegemônica que ajudou os negros explorados e oprimidos durante os anos de escravidão. Para ela, a natureza era um refúgio para escapar das construções humanas de raça e identidade.

A partir dessas leituras, é possível pensar uma educação humana e integrada com a natureza, com todos os povos e diversidades, capaz de fazer a diferença nas escolas, no campo, nas cidades, nos quilombos, nas aldeias e nas margens e, de modo especial, na Educação de Jovens e Adultos.

3.2 AULAS CARTOGRÁFICAS 3: O ENCONTRO COM BELL HOOKS



Este texto é resultado de leituras e vivências no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, principalmente do componente curricular Educação em Direitos Humanos e Diversidades Étnico-raciais. O processo intenso de construção de conhecimento permitiu transitar entre a leveza e a fricção, mas no meio desse percurso, foi possível experienciar aquilo que bell hooks (2013; 2021; 2022) chama de Pedagogia engajada, que transgride fronteiras, aprecia a integridade entre corpo e mente e mostra outros modos de educar. A autora nos abriu um novo olhar, pois foi a partir da leitura de suas obras “Pertencimento: uma cultura do lugar”, “Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade” e “Tudo Sobre o Amor: Novas Perspectivas” que entramos no fluxo do amor em direção ao educar em direitos humanos.

Como participante da linha 3, “Educação, Diversidade/Diferença e Inclusão”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, tenho feito leituras e assistido a palestras que falam de temas, como racismo, capitalismo, escravidão e feminicídio. As injustiças estão expostas, seja em Sodré (2023), mostrando o fascismo da cor; seja em Carneiro (2023), com os dispositivos de racialidade; seja em Gonzalez (2020), com a trajetória da mulher negra; seja nos noticiários dos jornais que nos puxam para a realidade cotidiana de mulheres, negros, indígenas e periféricos. Vale ressaltar que

quando nos referimos às periferias, não se trata apenas de localização geográfica, mas também de lugares de exclusão.

Essa ideia dialoga com a ideia de política de morte, referida por Mbembe (2018), cuja leitura também permite perceber a presença dos demarcadores interseccionais, quando o Estado usa o seu poder para determinar quem pode morrer e quem pode viver. Com um olhar voltado para a realidade brasileira, é possível identificar essa necropolítica nas operações policiais nas favelas, com predominância dos demarcadores de raça e condições socioeconômicas. Essa política influencia no acesso aos direitos básicos para viver com dignidade: quem pode ter moradia, saúde e educação, por exemplo, determina quem merece ser julgado antes de ser condenado, ou quem pode morrer em uma blitz de trânsito.

São situações de injustiça que culminam em mortes, não apenas a morte como um momento final da vida, mas também como um processo de exclusão, que mata sonhos e ceifa oportunidades de moradia, saúde, trabalho digno ou, simplesmente, o direito de transitar ou ocupar qualquer espaço. A partir dessa cruel realidade, fizemo-nos a seguinte pergunta: Como vivenciar tudo isso e não morrer? hooks, uma professora e escritora negra, ativista estadunidense, mostra estratégias de sobrevivência e cura por meio do amor e da conexão com a terra.

Sendo assim, buscamos expor estratégias de sobrevivência à violência, às desigualdades de gênero ou a outras formas de opressão, sabendo que é importante conhecer a verdade, ter consciência dos seus direitos, mas, em meio a tudo isso, é necessário ficar vivo. Muitos autores expõem os problemas, a história mostra um passado de opressão, os noticiários e o chão de nossa realidade mostram situações de injustiça no presente. Políticas públicas e leis são criadas para inibir situações de injustiças, porém, muitas vezes, são elaboradas a partir de uma racionalidade branca, elitista e fundada numa moral excludente e punitiva, ou seja, mesmo quando se aplica a lei, em esforços ditos dignos, humanitários e neutros, essas leis não alcançam a profundidade nas quais se assentam as injustiças vivenciadas por essa população. Nessa parte hooks traz o seu diferencial, quando aponta um caminho que pode ajudar no dia a dia por meio da autocura e do amor como estratégia de sobrevivência.

Vale ressaltar que não estamos nos referindo ao amor piegas. As nossas referências não passam nem perto de Camões (1998), não falamos na perspectiva de

Shakespeare (2011), por exemplo. Por enquanto, esqueça também os poemas ultrarromânticos, pois não se trata de egocentrismo, exagero ou idealização. Estas definições de amor não são objetivos deste trabalho. Estamos nos referindo a um amor como potência, que afirma a vida, que contribui com uma educação que valoriza os direitos humanos, pois, para hooks (2022), o amor cria, constrói e transforma. Encontramos um elo com o educar em direitos humanos, pois, para Carbonari (2009), a educação em direitos humanos é aquela centrada na humanização integral do ser humano. Nessa perspectiva, procuramos estratégias para sobreviver ao caos, priorizando uma educação que humaniza, capaz inclusive de nos ajudar a superar as adversidades cotidianas.

Para alcançar o objetivo deste estudo, fizemos uso de pesquisa bibliográfica, a fim de revisar a literatura do componente curricular “Educação em Direitos Humanos e Diversidades Étnico-raciais.”, cujas principais referências são Krenak, (2022), hooks (2013; 2021; 2022), Candau e Sacavino (2013) e Barros e Kastrup (2010); dos nossos próprios diários de itinerância e de nossas vivências cartográficas. Seguindo as pistas da professora escritora norte-americana, buscamos a confluência entre o amor e o educar em direitos humanos.

Usando como dispositivo de análise hooks (2021), o amor se caracteriza como “[...] a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou de outra pessoa” (p. 52). Para ela, quando temos amor pela terra, é mais fácil cultivar o amor-próprio. A autora traz como exemplo de conexão com a natureza os nativos americanos e os africanos e como compartilhavam entre si o respeito pela terra e a promoção da vida.

Dessa forma, a relação de respeito dos povos originários com a terra e o modo como os negros que viviam em área rural, principalmente no período da escravidão, conectavam-se com a terra podem nos apontar estratégias de sobrevivência por meio do amor à natureza, sendo uma ponte para a educação em direitos humanos, que, para Carbonari (2009), é “[...] construir posicionamentos, atitudes, ações, mais do que o domínio de conteúdos e de recursos metodológicos” (p. 148). Nessa perspectiva, é possível dialogar com Candau e Sacavino (2013), quando defendem que o educar em direitos humanos precisa impregnar todas as nossas ações e práticas.

Estudar uma temática tão sensível quanto a educação e as diversidades étnico-raciais, olhar para a realidade de um passado e presente opressores, que diferenciam as pessoas pelo gênero, condição socioeconômica e cor nos leva a pensar de onde queremos partir e para onde estamos indo. Assim, reconhecemos como necessário saber a realidade de racismo impregnado na sociedade (Sodré, 2023) e as linhas abissais (Santos; Meneses, 2010). O Jornal diariamente mostra as desigualdades de oportunidades, a violência e a opressão na vida das pessoas mais vulneráveis. Porém, é necessário buscar estratégias de combate para permanecer vivo em meio a tudo isso. Encontramos em bell hooks um diferencial, pois ela não apenas fala pelos excluídos, mas usa uma linguagem com a qual se comunica com eles. Ela não apenas escancara os problemas, mas também traz uma dimensão de cura e modos de resistência.

A leitura de suas obras nos causou uma desterritorialização, pois ela fala de assuntos tão graves como a escravidão e a segregação racial, mas, ao mesmo tempo, apresenta o amor e conexão com a natureza como um refúgio, uma forma de resistência. A autora afirma o amor em todos os contextos e realidades de sua vida: seja no seu território de origem, seja longe dele, seja na família, seja com estranhos, seja em momentos de tranquilidade, seja para resolver conflitos. A escritora professora espalhou o amor em todos os seus escritos que tive oportunidade de ler e assim também o fez na sala de aula. Os estudos por meio da leitura de seus livros me causaram afetamento, como consta no meu diário de itinerância:

“Mas o amor cabe na sala de aula? E aquele modelo de educação, que como a mesma descreve só levava em conta a mente de cada estudante ou professor? Se professores e alunos dentro de uma sala de aula, são levados a desconsiderar o próprio corpo, ali só importava as mentes para depositar conhecimentos, como essa mulher ousa a teorizar a educação de modo que envolve sentimentos que emanam do coração?” (Maria, julho, 2023).

A autora, professora negra, tem como lugar de pertencimento uma área rural no sul dos Estados Unidos, assim como o escritor indígena Krenak (2022), que tem como território de pertencimento uma região de Floresta Amazônica no Brasil. Ambos nos levam a uma viagem de volta às nossas origens, pois “nosso primeiro lar é a terra.” (hooks, 2022) e o nosso futuro é ancestral (Krenak, 2022).

Trazemos os nossos estudos como uma janela de possibilidades e entendemos o amor como estratégia de transcender e resistir às opressões, de fazer uma ponte para uma educação que valoriza a dignidade de todas as pessoas, conectadas e em comunhão com a terra e com toda forma de vida.

3.3 UM ENCONTRO NA “ESCOLA DA FRONTEIRA”: EJA

Seguimos o fluxo do amor, com o coração no ritmo da terra (Krenak, 2022) para pensarmos a educação em direitos humanos a partir das margens. Com essa intenção, atravessamos a ponte para fazermos confluência com a Educação de Jovens e Adultos, tão diversa de gênero, raça e classe. Embarcamos em uma vivência cartográfica para sentir a realidade do território, abrimo-nos para o plano dos afetos (Barros; Kastrup 2010). Fizemo-nos presentes com o corpo todo, para vivermos ao máximo aquela experiência no sentido de sermos tocadas pelos acontecimentos (Larrosa, 2016).

Após habitar o território por alguns meses, seguimos pistas da própria cartografia para realizar a primeira oficina de produção de dados com quatro mulheres negras da EJA. Foi um momento de compartilhamento de saberes, experiências, problemas e formas de enfrentamento, que nos conectaram com o educar em direitos humanos. Nessa vivência, encaramo-nos como seres humanos integrais, com mente, corpo e espírito, “[...] buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (hooks, 2013, p. 27). A figura 4, a seguir, registra o momento em que as participantes escolhem os recortes de tecido para confeccionarem a sua boneca personagem.

Figura 3 – Grupo pesquisador

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Inspiradas em hooks (2022) e também no poema “A colcha de retalho tecida por elas”, da escritora brasileira Marcelina (2021), estendemos no chão uma colcha de retalho para sentarmos em roda e vivermos um momento de experiência e criação. Ainda inspiradas em hooks (2022), quando trata da arte de confeccionar colcha de retalhos como uma forma de transcender, fizemos o deslocamento para a confecção de bonecas de pano, pois o olhar artístico incita de tal forma a imaginação que quase sempre leva à conscientização (hooks, 2022).

Por meio da técnica “Bonecas que falam: narrativas de mulheres negras da EJA”, foi possível protagonizar essas mulheres como autoras e criadoras de suas personagens, escrevendo, falando de si, refletindo sobre suas trajetórias de vida e escolar, olhando-se como portadoras de saberes e entendendo que muitos de seus saberes são da realidade concreta (Freire, 2022). hooks inspirava-se em Paulo Freire e considerava suas obras um gesto de amor, talvez por ele escrever sobre educação libertadora e justiça social, pois, para hooks (2022), “[...] sem justiça, não pode haver amor.” (p. 72). Foi uma vivência intensa, humanizada e transformadora como no próprio relato das participantes sobre a experiência que vivemos juntas.

4 CARTOGRAFIA DA ESCOLA DA FRONTEIRA E A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA

Nesse capítulo, visto-me de minha personagem conceitual para narrar o meu encontro com o território da pesquisa e trago uma abordagem sobre a Cartografia como metodologia de pesquisa, especificamente como aconteceu esse percurso.

4.1 MARIA BERENICE IPÊ: A PESQUISADORA DA FRONTEIRA

Difícil fotografar o silêncio.

Entretanto tentei.

Eu conto: Madrugada a minha aldeia estava morta. Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.

(Barros, 2001).

Figura 4 – Território da Escola da Fronteira



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Ali era um espaço de fronteira e interconexões. Parei em frente e logo pensei: de que lado estou? Eu, Maria Berenice Ipê, sou uma mulher de nome composto, porém de um único sobrenome, pelo simples fato de carregar na certidão de nascimento apenas o nome de minha mãe e avós maternos. Eu, que tenho grafado

em meu próprio registro de nascimento a palavra “ignorado”, não posso ignorar outras realidades fronteiriças. Naquele momento, os meus pés me dirigiam lentamente até o portão, não pela falta de interesse, mas pela vontade de apreciar, cartografar detalhadamente aquela escola, enquanto a minha mente fazia uma viagem para fora dali e trazia lembretes de que venho de outras fronteiras, de outros extremos para fazer conexões ali naquele território, com aquelas pessoas.

Era uma agradável manhã do mês de janeiro, o sol brincava de esconde-esconde nas nuvens, e, de repente, caíram pingos de chuva. Entrei, finalmente. A primeira pessoa que cumprimentei foi o vigia, e, antes de perguntar pela gestora ou coordenadora, ou de pedir outra informação, a minha visão e todos os meus sentidos fotografaram a minha primeira visão, de tal forma, que nenhuma câmera seria capaz de fazer: era uma mistura de cores, cheiro de terra molhada, canto de passarinhos, brilho, organização e tranquilidade. A paz e a harmonia pareciam fazer morada ali. O que é isso? Silêncio, silêncio! Até ali, tudo normal, pois era período de férias estudantis.

Apresentei-me para a gestão e para a coordenação, pedi autorização para frequentar aquele território e, prontamente, fui aceita. Foi tão boa aquela sensação de acolhimento, de paz, de pisar em um território de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela primeira vez! Imaginei mil coisas: quem serão os estudantes? Que sonhos carregam? Quantos sonhos já nasceram ali e quantos mais nascerão nesse território? Quais estratégias de resistências carrega o público estudantil? Quais são os seus problemas? As perguntas se aglomeravam em minha cabeça, mas uma chegou com mais intensidade: o que posso aprender com elas? Com essas nuvens de dúvidas sobrevoando a minha cabeça, deixei o território, com a confirmação de que voltaria quando os estudantes retornassem para a escola.

Então, chegou o dia do meu encontro com o público da EJA. Já era abril quando adentrei o território pela segunda vez. Para não prolongar as expectativas, decidi começar pelo turno da noite, por ser justamente o que mais temia. O que esperar do turno da noite em uma escola periférica, exclusivamente da modalidade EJA, localizada em uma capital com alto índice de violência? Já me tinham até avisado: “Não passe para o lado de lá, principalmente à noite”. Mas então, já era tarde demais pra desistir. Era cada vez mais pulsante a vontade de adentrar esses mistérios.

Então, sim, já estavam presentes os estudantes, eu já estava preparada para o barulho, pichações, muito trânsito de pessoas, ou, até mesmo, conflitos próprios das relações humanas. Porém, tive uma grande surpresa, pois, mais uma vez dei de cara com o silêncio, a paz e a harmonia. Duvidei. Estou mesmo em uma escola pública de periferia? Era como se estivesse fora da área urbana, um lugar paradisíaco: as paredes e chão limpos, e a comunidade escolar falando em voz baixa. Em menos de cinco minutos, já senti um deslocamento de tudo que ouvi falar sobre uma escola periférica. Talvez isso se deva ao fato de minha origem camponesa. Ter feito a minha Educação Básica em uma escola da zona rural diz muito sobre mim e o meu modo de perceber.

As minhas origens educacionais e de vida são de um lugar 160 km distantes das oportunidades que a capital, destaque em Educação, pode proporcionar, especialmente pelas condições socioeconômicas. Assim também era distante da violência urbana e de vários outros perigos. Tudo isso deixou os seus vestígios em mim, mas hoje sou uma mulher com outras experiências, inclusive como professora da Educação Básica em turmas regulares, em escolas com um alto número de matrículas e salas cheias. As minhas vivências, experiências e desejos me trazem para cá. Eu quero ver o que ainda não percebi, sentir e viver outras experiências de outras realidades, de outros extremos. Quero olhar para a parte talvez mais vulnerável da educação, conhecer as narrativas daquelas que, em algum momento, tiveram alguma interrupção, atraso ou outro motivo para estarem ali na fronteira da educação.

Eu estava ali para viver o momento presente, sentir o território e, principalmente, conhecer aquelas pessoas. O meu objetivo principal era conhecer as narrativas das mulheres estudantes negras, mas não podia ignorar nenhum acontecimento ali. Ainda impressionada com o silêncio, as ausências, as presenças sutis do público dali, sem perceber, a minha atenção voltou-se totalmente para o vigia, que, por sinal, não foi o mesmo que abriu o portão quando estive ali pela primeira vez. Esse encontro inesperado com aquele senhor já próximo da sua aposentadoria, e que, com muita vontade, muita presença, acolhia a todos com a sua gentileza, fez-me sentir tão segura, que todo o medo desapareceu. Sem nenhuma formalidade, as nossas histórias se conectavam: vivências de interior, modos de educar e outros saberes experienciais.

Apesar de todas essas conversas, estávamos atentos aos acontecimentos ali, naquele espaço tempo presente. Aproveitei para perguntar das suas percepções e experiências com aquele público estudantil. Ao ouvir as suas palavras, tudo se encaixava com as leituras preparatórias que realizei antes de chegar até ali. Acontece que a realidade daquelas pessoas não era fácil mesmo: algumas chegavam atrasadas, outras sonolentas. Pareciam estar cansadas das atividades diárias e não demonstravam muita empolgação ou qualquer outro tipo de reação. Pode parecer irônico dizer isso, logo eu que tento conter as minhas emoções, mas em qualquer circunstância não é normal uma escola tão silenciosa. Estávamos ali calmamente conversando, quando de repente uma voz rompe o silêncio. Era um estudante reclamando da falta de professor. Suas palavras anunciavam a pretensão de fazer o ENEM para acessar o Ensino Superior, mas estava angustiado pela falta de professor de Biologia. Ali também ouvi voz de recomeço e de sonho de alguns.

Voltei no dia seguinte, no turno da tarde. O público já era mais jovem, mais reativo, e suas presenças já eram mais notadas: vozes, passos, reuniões de grupinhos, afetos em forma de amizade, até o estacionamento de bicicletas estava bem ocupado. Naquele turno, já se percebiam algumas situações típicas de uma escola pública, mesmo assim, não batia com a realidade habitual de salas lotadas nas turmas regulares. Alguns esboçavam alegria, motivação e passos firmes. Foi nesse dia que vi pela primeira vez a jovem, linda e sonhadora Markielly conversando contentemente com suas amigas embaixo de uma árvore. Mais tarde, conheci a decidida e comunicativa Pérola Negra. Tratei de falar com as duas. A primeira era de poucas palavras, enquanto a Pérola era totalmente dada à conversação, formando uma sintonia perfeita entre o falar e o ouvir. Cuidei de marcar um café na biblioteca, só para mulheres. As duas convidadas especiais aceitaram, e estendi o convite para outras mulheres estudantes.

No dia marcado para o encontro na biblioteca, conheci mais duas mulheres estudantes negras, eram a linda e gentil Marronzinha e a sua simpática colega Rita Penena. Nesse encontro, tivemos a presença de quatro estudantes. Além de Marronzinha e Rita, também estavam presentes a bibliotecária e sua assistente, eu, Maria Ipê e as minhas colegas cartógrafas Luna e Estela e, para completar, Sol, o único menino que participou da reunião.

Foi um café da tarde acompanhado de escrita e arte. Entre a arte de confeccionar bonecas de pano, letras no diário das ilustres estudantes e um gole de água ou café, transitavam saberes, problemas, resistência e modos de educar e algumas revelações. Sabe quando conheci a escola e tive uma sensação de paz, quase um paraíso? Esse também é um lugar de paz para a Rita Penena, que traz na bagagem um casamento de longos anos, porém, permeado pela opressão, que lhe causa mal-estar dentro de sua própria casa. Após criar seus quatro filhos, o que lhe restou foi uma casa para cuidar e um marido aposentado, o tempo todo a corrigindo e lhe apontando defeitos. Para ela, a escola da fronteira é um lugar para se sentir livre das opressões e violência doméstica. A estudante Markielly, a mais jovem de todas, sente naquele território uma oportunidade de realizar os seus sonhos, inclusive de viajar. Ela relata que, diferente de outras escolas, ali não se sentiu julgada pelos olhares.

Pérola Negra tem toda uma bagagem cultural. É desenvolta, uma mulher viajada, já residiu em outros estados brasileiros e fora do Brasil. A sua vasta experiência e seus saberes são atravessados por desafios. Confessa que passou 19 anos viciada em drogas, com passagens pela polícia e já esteve presa. Apesar de tudo isso, ela fala com doçura e educação. A sua narrativa traz à tona uma mulher negra periférica respeitada na escola, na igreja e nas facções. A sua comunicação e boas relações a permitem interferir a favor dos viciados ou interceder a favor da vida dos condenados pelos chefes de facções, além de contribuir com as obras da sua igreja e ajudar moradores de rua. Traz uma mensagem de amor e acolhimento, apresenta-se como uma mulher corajosa e forte. Admite que errou, mas pagou pelos erros. É uma pacificadora, uma guerreira que sempre é acionada pela família, pelo pastor de sua igreja, pela comunidade onde mora ou por algum faccionado para resolver conflitos. A Pérola viu na EJA um lugar que lhe permitiu sonhar com o curso superior, além de ajudá-la a não pensar em coisas que não agregam positivamente em sua vida. Para finalizar a apresentação das estudantes, temos a Marronzinha, uma típica dona de casa, esposa e mãe, que, após criar os seus quatro filhos, vê na EJA uma oportunidade de recomeço.

Aprendi na “Escola da Fronteira” lições que não aprenderia nos livros, nem em outro território. A escola é um território de muitos encontros, sonhos e

possibilidades. Apesar da idade ou condição social, é sempre tempo de recomeçar. Não se pode ignorar a existência e a necessidade de priorizar a EJA. Posso dizer que a EJA é lugar fronteiro, mas também é ponte de acesso e castelo de sonhos e devires.

4.2 MÉTODO DA CARTOGRAFIA

A Cartografia é uma metodologia criada por Deleuze e Guattari (1995) e surge como um princípio de rizoma para manter a sintonia entre objeto e método, partindo da concepção de que os dados, em vez de coletados, são produzidos pelas participantes da pesquisa na relação com a pesquisadora e pelo campo de imanência de onde emergiram os problemas mobilizadores da pesquisa.

O sentido da cartografia é acompanhar percursos, fazer conexões, implicar, mapear e intervir, além de promover a transformação no processo de pesquisa, (Passos; Barros, 2010), que também recebe inspiração na sociopoética, com o desenvolvimento de oficinas de experiência e criação, usando como principal dispositivo a produção de narrativas, que, para Souza, Martins e Tourinho (2017), são capazes de denunciar, compartilhar ou mudar modos de produção cultural e social, contribuindo para reorganizar a própria história e criar laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos.

Para uma aproximação com o território, realizamos uma conversa com o núcleo gestor da instituição. A partir desse contato prévio, foi possível dar andamento à pesquisa de campo, para cuja realização foi necessário o aceite da instituição selecionada, formalizado por intermédio de carta de apresentação entregue às gestoras da instituição. Após o aceite da gestora da escola e feito todo o levantamento bibliográfico para execução da pesquisa, realizou-se o mapeamento da realidade e o planejamento das oficinas de experiência e criação.

Foram elaborados os dispositivos de produção de dados e a formação do grupo-pesquisador com oficinas, divididas em dois momentos: 1) Conhecimento, negociação e constituição do grupo pesquisador e 2) negociação com as participantes da pesquisa, apresentação e explicação da finalidade da pesquisa e obtenção da assinatura do TCLE e/ou Termo de Assentimento, entre outras exigências do

Conselho de Ética da Pesquisa. Assim, em comum acordo, foram realizadas oficinas de experiência e criação para a produção de dados, utilizando dispositivos literários, principalmente poesias, para sensibilizar o grupo pesquisador.

Os instrumentos da pesquisa foram narrativas escritas no diário de itinerância, pois o “[...] registro escrito dos processos de produção e análises dos dados, e das situações existenciais experimentadas pelo pesquisador institucional e que estivessem vinculadas, mesmo que erraticamente, ao tema proposto” (Souza, 2011, p. 40), além de narrativas orais por meio de entrevistas semiestruturadas e observação. As participantes foram cognominadas em suas falas e na identificação de suas criações.

De modo mais específico, o desenvolvimento do percurso cartográfico aconteceu da seguinte forma: primeiramente, habitamos o território por meio da observação feita nas visitas periódicas, em busca de vestígios para conhecer e compreender o lugar da pesquisa. Intensificando a frequência dos encontros entre pesquisadora, participantes da pesquisa e outros atores da convivência escolar, mapeamos acontecimentos e conexões que pudessem falar mais do perfil das mulheres estudantes da EJA, de acordo com os critérios interseccionais de raça, gênero e classe social, estabelecidos no projeto de pesquisa.

Do mesmo modo, buscamos turnos e turmas mais pertinentes para formação do grupo das participantes da pesquisa, em uma escuta sensível das pessoas, dos documentos institucionais, das imagens, sons, relações com posteriores registros no diário. Nesse sentido, constatamos que o turno vespertino era o que tinha mais frequência dessas mulheres e direcionamos as nossas visitas para esse turno, a fim de observá-las antes de fazer uma abordagem direta. Passamos, então, para a etapa de planejamento das técnicas de produção de dados.

As técnicas foram criadas especificamente para elas, com a finalidade de conhecer as suas narrativas e, para além disso, protagonizar essas mulheres por meio da escrita de si e de relatos orais de suas próprias experiências. Sob inspiração da Sociopoética, abordagem metodológica criada pelo francês Jacques Gauthier, essa técnica faz confluência com os Círculos de Cultura do educador Paulo Freire. Um de seus princípios é a produção coletiva do conhecimento a partir de um tema gerador, que parte dos problemas cotidianos, usando a arte e o corpo inteiro como dispositivos

de criação de dados (Gauthier, 2012).

Para a produção de dados, formamos o grupo pesquisador com quatro mulheres negras da EJA, e, para conhecer as suas narrativas de vida e trajetória escolar, desenvolvemos primeiramente a técnica “Bonecas que falam: criações de mulheres negras da EJA.” Posteriormente, após identificarmos a dificuldade de escrita das participantes, desenvolvemos outra técnica que atendesse melhor ao perfil das estudantes.

Por meio das técnicas de produção de dados “Bonecas que falam: criações de mulheres negras da EJA” e “Quarto do espelho: narrativas de mulheres negras da EJA”, foi possível entrar em contato com as suas narrativas escritas e orais. Para isso, teve-se como principais dispositivos uma colcha de retalhos, poemas, a criação de personagens por meio da confecção de bonecas de pano, espelho, o diário de itinerância das participantes e da pesquisadora e a entrevista semiestruturada. A pesquisa tem como base a abordagem qualitativa da pesquisa intervenção (Castro; Besset, 2008), pois a Cartografia também pode ser entendida como uma pesquisa de intervenção, que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas (Alvarez; Passos, 2010). Assim, a Cartografia tem como desafio acompanhar processos inventivos e produção de subjetividades.

Sendo de inspiração sociopoética no sentido de que é um percurso de formação de si e de mundo (Silva, 2019; 2022), favorece experiências de pesquisa que buscam atender realidades e culturas subalternizadas e excluídas historicamente, como asseguram os princípios da sociopoética ao tratar da valorização de culturas de resistência, produzindo um viés descolonizador. Nessa abordagem há “[...] a valorização das culturas dominadas e de resistência, principalmente no que significa pensar a partir de outras maneiras de produzir saberes não eurocêntricos, de culturas marginalizadas pela colonização capitalista” (Silva, 2022, p. 169). Trata-se, portanto, de uma metodologia assertiva para trabalhar na perspectiva da educação em direitos humanos, como afirmam Candau e Sacavino (2013), quando abordam acerca da importância de empoderar grupos sociais desfavorecidos ou discriminados.

Tivemos como território de pesquisa um Centro de Educação de Jovens e Adultos, aqui nomeada de “Escola da fronteira”, localizada no Bairro Parque Piauí, um conjunto habitacional de Teresina, construído pela Cohab, em 1968. Atualmente é um

bairro com boa estrutura, localizado na periferia da Zona Sul de Teresina e atende à população de várias comunidades ainda mais periféricas, que se formaram em torno de sua estrutura. Inserida nesse contexto, a referida escola atende a um público que apresenta os demarcadores interseccionais principalmente de condições socioeconômicas e de raça, em sua maioria de baixa renda e autodeclarados pretos e pardos.

4.2.1 Forma de recrutamento e ética na pesquisa

Inicialmente, foi necessário entrar em contato com a diretora do Centro de Educação de Jovens e Adultos para apresentar a proposta e o percurso de pesquisa e solicitar o acesso aos dados, a partir dos quais foi elaborado um levantamento para saber em qual dos três turnos de funcionamento da escola seria realizada a pesquisa. Identificamo-nos como pesquisadoras com foco em mulheres negras, de classe social desfavorecida e, portanto, atravessando as dimensões interseccionais (Collins; Bilge, 2021). Não foi difícil identificar suas existências, pois as profissionais da escola já sabiam de seus nomes, trajetórias de vida e as turmas em que estudavam mulheres com esse perfil, as quais, dadas as condições tão desafiadoras, certamente demarcavam um lugar de exclusão e, paradoxalmente, de inclusão, pela via da EJA, o que, no convívio com essa realidade, fez-nos enxergar uma “escola da fronteira”, um interstício de possibilidades, apesar da realidade que caracteriza o universo sempre tão mitigado, estereotipado, desvalorizado em sua potência, como é a Educação de Jovens e Adultos.

O convite às participantes da pesquisa foi realizado de forma presencial, em reunião negociada, ocasião em que formamos o grupo pesquisador por meio da técnica “Bonecas que falam: Criações de mulheres negras da EJA”, o que só aconteceu após a autorização dos gestores da escola e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, conforme dispõe em suas orientações. No contato, foram prestados esclarecimentos acerca do tipo e objetivo da pesquisa, da metodologia a ser empregada, das oficinas de experiência e dos instrumentos de pesquisa utilizados, diário de itinerância, entrevista semiestruturada. Também se explicou sobre a importância dos registros por meio da gravação em

áudio/vídeo, o tratamento ético e profissional dos dados, a relevância científica do estudo, procurando sanar quaisquer outras dúvidas surgidas na ocasião.

Conforme exigência da legislação que trata sobre a ética nesse tipo de estudo, às participantes da pesquisa foram entregues devidamente assinados pelas pesquisadoras duas vias do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que foi preenchido e também assinado por cada participante. Uma via do termo ficou com a participante e outra com a pesquisadora.

Inicialmente, a nossa pretensão era incluir na pesquisa dez mulheres maiores de 18 anos que atendessem aos critérios interseccionais de gênero, raça e classe. Porém, ao pisar o território, apesar de encontrar essas mulheres estudantes, percebemos a complexidade de participação desse público, seja pela contingência da necessidade de faltar ou de chegar atrasada, seja pela dificuldade de se identificar e se autodeclarar negra. Identificado o turno da tarde como o melhor horário e com maior presença dessas estudantes maiores de 18 que atendiam aos critérios de seleção, fizemos uma abordagem sensível com a ajuda da gestora e da coordenadora escolar. Fizemos o convite para mulheres diversas em dias diferentes, atentas aos dias da semana em que mais faltavam. Mesmo assim, na primeira oficina, realizada no dia 19 de junho, tivemos a presença de quatro mulheres. Continuando o percurso cartográfico, no início do segundo semestre, notamos a ausência de duas participantes e a segunda oficina só foi realizada com elas já no mês de agosto. Para mim, foi um desafio, mas que também corrobora com as leituras sobre essa modalidade de ensino.

Deixamos claro que era possível haver desistência de alguma(s) participante(s) a qualquer momento da pesquisa, por isso a participação foi voluntária, e a recusa não acarretaria nenhum tipo de penalidade. Caso a participante no processo de pesquisa se sentisse prejudicada, as pesquisadoras tomariam as devidas providências, sanando qualquer dano devidamente comprovado como decorrente dessa pesquisa, conforme estabelecido na Resolução CNS 466/12 (Brasil, 2012). Também foram explicitados os riscos e benefícios do estudo, bem como os critérios de inclusão e exclusão para participar da pesquisa.

Ficou esclarecido também que os resultados seriam divulgados em artigos científicos e na dissertação de mestrado, produto da pesquisa, ressaltando que a

identidade da participante e quaisquer dados que pudessem identificá-la seriam mantidos em sigilo, e a ela apenas a pesquisadora teria acesso. Em todas as publicações científicas resultantes deste estudo serão adotados nomes fictícios para as participantes.

Esclareceu-se ainda que a participante poderia questionar ou solicitar informações sobre a pesquisa quando achar necessário, mesmo depois de realizadas as oficinas, escritas no diário de itinerância e a entrevista, por meio do contato da pesquisadora, que fora a elas disponibilizado. As mulheres também poderiam ter acesso ao registro do seu consentimento, sempre que solicitado. Em todas as etapas do estudo foram observados os princípios e diretrizes éticas das legislações vigentes, Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, publicadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). A resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, aborda que

[...] sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (Brasil, 2012, Art. I).

A resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, dispõe sobre as normas a serem observadas quanto às pesquisas que envolvem a abordagem direta de participantes em seus procedimentos metodológicos, bem como de “[...] informações identificáveis que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana” (Brasil, 2016, art. 1). Em relação aos princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais, a resolução nº 510 os enumera em seu Capítulo II, Artigo 3:

I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica; II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa; III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas; IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada; V - recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa; VI - garantia

de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes; IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário. (Brasil, 2016, art. 1).

Assegurou-se que as identidades das participantes seriam mantidas em sigilo, e todos os dados produzidos serviriam apenas para fins da pesquisa. Em nenhuma fase da pesquisa, portanto, as participantes foram identificadas por seus verdadeiros nomes, estando garantida a sua privacidade. Os dados obtidos durante a realização da pesquisa, bem como todos os materiais elaborados ou utilizados para este fim, estão guardados e serão preservados com a pesquisadora, em local seguro, por um período de 5 anos e, depois, serão descartados em local próprio para reciclagem, e os materiais digitais serão excluídos permanentemente.

Dessa forma, esclarecemos que todos os princípios éticos quanto à pesquisa com seres humanos foram observados e respeitados, bem como foram seguidas todas as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa.

4.3 MAPEANDO O CHÃO DA ESCOLA DA FRONTEIRA

Realizo esse percurso cartográfico trazendo na bagagem os ensinamentos de Passos, Kastrup e Escossia (2010), para quem cartografar é habitar um território, acompanhar processos e fazer conexões, mergulhando nas intensidades do presente e também se abrindo ao plano dos afetos. Pensando assim, adentrei o território da escola e, aos poucos, fui tocada pelo lugar na sua singularidade, provando desterritorializações e pertencimentos, pois, embora a vivência na EJA não me fosse estranha, senti como se fosse um choque de realidade, uma primeira vez, produzindo outros olhares, diferentes das imagens e leituras que já tinha, o que, certamente, produziu em mim mudança de percepção e aumentou ainda mais o meu interesse em

conhecer mais profundamente as narrativas de mulheres negras da EJA.

Para tal tarefa, é necessário ter sensibilidade, pois “[...] o território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos.” (Barros; Kastrup, 2009, p. 61). Além do desejo de contribuir com a educação, a perspectiva metodológica adotada nos desafia a criar maior conexão com esse lugar, com os estudantes, com as mulheres e realidades, bem como com todo o seu entorno.

Em uma escuta sensível, aguçamos os sentidos para ouvir, sentir, tocar e ser tocada. Nessa condição, estávamos presentes com o corpo todo, permitindo que os vestígios aparecessem e os encontramos, quando vivemos a pesquisa como experiência corpórea no cotidiano. Nesse fluxo, as minhas certezas parecem esvaír-se, deixando-me à deriva da realidade de outras mulheres, as quais apresentam limiares de devires femininos. Confesso que, a partir desses encontros com essas mulheres estudantes da EJA, elas carregam boa parte de mim, e eu, delas. A pele, o gênero e as condições existenciais é o que nos une. Com esse sentimento de vínculo, eu me vejo implicada na realidade de outras mulheres, em um território de onde emergem sonhos de pessoas de realidades tão diversas.

Durante o percurso foi possível constatar aquilo que referem Barros e Kastrup (2009), quando explicam que cartografar é acompanhar processos, pois, sempre que o cartógrafo entra em campo, há processos em curso. Nesse sentido, o pesquisador “[...] se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações” (Barros; Kastrup, 2009, p. 58). Como pesquisadora, mergulhei intensamente na realidade do território, senti-me afetada, conectada, mas também desterritorializada desde o princípio, como consta no meu diário de itinerância, uma proposta de Barbier (2007), que consiste em um bloco de apontamentos para escrever o que pensa, o que sente:

“O meu segundo contato como pesquisadora, com a escola, território de possibilidades foi à noite. No meio do meu silêncio, dúvidas e inquietações, a menina do interior que habita em mim veio conversar comigo. Essa menina que fez a sua trajetória escolar na educação básica numa escola da zona rural de um município do interior do Piauí, teve medo, muito medo: medo da violência urbana, do horário da saída, de voltar para casa, junto com o medo veio também muita vontade de conhecer melhor aquele público, suas histórias, experiências e formas de resistências.” (Maria, abril, 2023)

Após a euforia inicial, eu já me sentia parte dali, já era uma habitante daquele lugar, escolhi ficar ali no pátio. Sentei-me próxima ao portão, por onde entravam e saíam estudantes, professores, sonhos e realidades desafiadoras, por onde também entravam e saíam mulheres e homens carregando nas suas bagagens mais conhecimentos, mais sonhos e mais possibilidades.

Fiquei ali, estrategicamente, entre o portão e o bebedouro, com vista para a secretaria, a cantina e os banheiros. Volta e meia algum estudante que passava por ali parava para conversar comigo. Também tive o momento de circular pelos corredores e de me deixar afetar por todos os acontecimentos: conversas, reuniões de grupinhos, rabiscos, silêncios, olhares e vozes. Em pouco tempo de pesquisadora de campo, senti que não podia ser indiferente a nada, pois tudo ali comunicava, falava da mesma realidade ou de realidades plurais, conectava-se ao mesmo rizoma e nos fornecia pistas que, somente com uma dose de sensibilidade, podia nos deixar tocar e, dessa forma, visualizar outros modos de educar, resistir e pertencer.

Antes de adentrar o espaço escolar, eu tinha a convicção de encontrar qualquer situação, menos o silêncio, mas, contrariando as minhas expectativas, foi justamente o que eu encontrei. Essa primeira impressão provocou em mim uma desterritorialização, quebrou todos os estereótipos de uma escola periférica que carrega o estigma da violência, ainda mais nos dias atuais, em que, infelizmente, são recorrentes os casos de violência nas escolas. Contrariamente, tudo o que encontrei foi tranquilidade. São poucas turmas à noite, e até me perguntei o que justificaria esse tão baixo quantitativo de alunos.

Depois de passear e sentir os acontecimentos nos corredores e diversos espaços abertos da escola, voltei ao pátio, o espaço de chegada. Sentei-me, e, nesse momento, o vigia veio conversar comigo. A história dele se conectava com a minha: vivências de interior, educação e alguns saberes experienciais. Um senhor, já próximo da aposentaria, mas com muita vontade e disposição de fazer a diferença na vida das pessoas, sempre atento a todos. Sem nenhuma formalidade, ele começou a falar da sua trajetória e, sem me dar conta, esqueci um pouco do peso de ser pesquisadora e me peguei compartilhando a minha própria trajetória e experiências com aquele senhor.

Esta cena de conversar com o vigia me fez pensar quantos saberes esses estudantes devem ter aprendido desde a entrada da escola na relação com o mais velho, assim como afirma a tradição africana, em que os mais velhos carregam o saber. Eu encontrei na entrada da escola um saber africano, o saber da oralidade, o saber dos mais velhos, o saber da experiência. Ele era um senhor negro, lembrava a figura de meu pai biológico, cuja lembrança me vem, agora na presença de uma pessoa totalmente acolhedora. Foi uma aula de vida. Seria essa a essência do educar em direitos humanos? Eu me vi totalmente tocada por aquela vivência afetiva, o que me fez lembrar do livro “De mulher-maravilha a cidadão Persi”, de Silva (2019), quando fala de uma educação para o cuidado que ensina com as dificuldades e os prazeres, com outros saberes, com a sabedoria dos ancestrais, sendo algo que escapa às normas e aos lugares da escola.

Na escola existe o saber da oralidade, presente em outros sujeitos da educação que nem sempre são reconhecidos, são os saberes que vêm de baixo, são os saberes da experiência que se desenvolvem para além da relação professor-aluno. Foucault (2014) aborda na Microfísica do Poder acerca dos saberes de baixo, e isso me leva diretamente ao encontro da perspectiva da educação em direitos humanos, pois, para Silva (2022), a experiência é uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida humana, e uma condição necessária para quem trabalha com Educação em Direitos Humanos. A escola é um lugar de muitos encontros, e quem tem o poder de educar não é somente o professor, na medida em que o vigia e os demais profissionais da educação também educam.

Permiti-me apreciar o silêncio que predominava por ali, mas sempre atenta às comunicações diversas que estavam acontecendo. E então, uma voz alta e firme se manifestou. Como uma boa ouvinte, voltei a minha atenção para aquela pessoa que estava bem à minha frente: era um educando reivindicando o direito de estudar, reivindicava o papel da escola e do Estado. Parou para conversar comigo e o distinto vigia. O referido aluno, de aparentemente 40 a 50 anos de idade, apresentou-se como cantor e compositor de músicas, com grandes objetivos na carreira artística. Além disso, ele tinha uma grande certeza, que era terminar o Ensino Médio no final daquele ano, fazer o Exame Nacional do Ensino Médio e alcançar uma boa nota. A partir daí, expressa a sua própria angústia: “Como vou obter uma boa nota no ENEM, se faltam

professores?” Nesse momento, desfez-se outro estereótipo de que o público da EJA, não se importa com o aprendizado e que poderiam querer apenas o certificado. Pelo contrário, essa voz da EJA levantou-se em defesa do direito à educação de qualidade, aquela que pode oferecer plenos direitos de acessar uma vaga no Ensino Superior.

Continuei sentada ali, sempre atenta, e foi possível ouvir algumas vozes de recomeço. Uma vez, já pelo mês de abril, cerca de dois meses após o início das aulas, uma senhora se aproximou da secretaria perguntando sobre a sua sala, pois era o seu primeiro dia de aula. Por ali, mais cedo, enquanto estava sozinha, próxima ao bebedouro, já tinha conversado com uma jovem estudante, que me fez o seguinte relato “*Já era pra ter terminado o Ensino Médio, mas fiquei sem forças pra estudar de forma online, agora estou aqui para terminar*”. Ouvi a voz da resiliência, quando um estudante comentou que estava com sono e cansado do trabalho, mesmo assim, estava ali para mais um dia de aula. Essas vozes diversas que se anunciavam no chão da realidade do território da EJA nos forneceram pistas para vislumbrarmos a educação. Circulando por todos os espaços, na busca de sentir o território, foi possível viver aquele campo como imanência de vida, como é relatado, a seguir, no fragmento do meu diário de itinerância:

“Logo fui tomada por aquele lugar, pela boa conversa e gentileza do vigia, próxima ao portão de entrada e saída, numa área que permitia contato com vários agentes da educação, desde o atencioso vigia, aos professores que chegavam ou saiam, as funcionárias da cantina e principalmente as estudantes que passavam por ali, às vezes chegando, saindo, indo ao bebedouro ou banheiro.” (Maria, abril, 2023)

Uma ou duas vezes por semana foram feitas visitas à escola, nas quais circulava pelos corredores ou seguia algum fluxo ou pista da dinâmica do lugar, geralmente no turno vespertino, mas também no turno noturno. Nessas visitas, os olhares foram voltados para os processos de afetamentos ali presentes. O mapeamento das experiências vivenciadas nos direciona para o afeto desde o encontro com o vigia, a cena da árvore e os desenhos de armas nas paredes da escola que nos marcou fortemente.

“Foi numa tarde que adentrei os corredores e observei um grupinho de mulheres, que mais pareciam meninas, conversando embaixo de uma árvore, localizada aos fundos da escola. Pensei, as realidades mais ocultas também aconteciam ali, daquele outro lado da escola, pois como as vi, pareciam falar de suas vidas, seus segredinhos, descontraídas, como se ali, debaixo daquela árvore, fosse um território criado por elas para fugir de tudo lhes pesavam o cotidiano. Essa cena me impressionou, eu achei que ali tinha afeto, ali era uma árvore dos afetos, um lugar para encontrar e criar possibilidades de vida e resistência. Paradoxalmente, era ali também naquela escola que eu encontrava desenhos de armas na parede, o que sutilmente me falava de outras realidades ocultas, porém vivas, desafiando-me como pesquisadora professora a entender que a escola é um lugar de muitas passagens.” (Maria, maio, 2023).

Figura 5 – Árvore dos Afetos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Figura 6 – Rabiscos da violência



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A árvore dos afetos fica na mesma área dos desenhos de armas na parede, reflexos da realidade escolar, que é afetada pelas marcas da violência. No mesmo terreno, transitam a gentileza do vigia, os afetos que parecem amizade de mulheres embaixo da árvore e os signos da violência.

Outros afetos são percebidos também, quando, por exemplo, a diretora circula no pátio, faz uma pausa no caminho para conversar com alguns alunos e um deles a abraça e lhe beija a cabeça. Essa cena foi muito tocante, no sentido de que contrasta com o contexto atual, ao qual assistimos nos noticiários locais, regionais e nacionais, de avassaladora onda de violência nas escolas brasileiras, e que, certamente, também alcança Teresina.

Talvez o mais gritante é o fato de que essa cena do aluno que beija a diretora ocorra em uma escola da EJA, pois temos sido tentadas, pelo jogo das representações e dos estereótipos que maculam essa modalidade de ensino, a pensar que a EJA é constituída de estudantes que nada querem ou podem oferecer de bom. Essa visão do cotidiano escolar da EJA nos faz perceber o que Carvalho (2011, p. 75) chama de “[...] comunidade de afetos/afecções e a constituição de redes de conversações e ações que criam novas formas de comunidade e que, nesse sentido, podem potencializar o cotidiano escolar.”

5 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS DA EJA

Na tarde do dia 19 de junho de 2023, aconteceu a primeira oficina com as participantes da pesquisa, um momento de vivência intensa na “Escola da Fronteira” território da pesquisa, com quatro mulheres negras cursando a IV etapa da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo desta primeira oficina de produção de dados foi constituir o grupo pesquisador de mulheres negras da EJA, como também, apresentar a proposta da pesquisa, assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e produzir dados da pesquisa usando poemas como dispositivo, criando personagens por meio da confecção de bonecas e dando nomes fictícios a cada participante da pesquisa.

A inspiração para a criação da técnica de produção de dados por meio da criação de bonecas de pano como personagens vem da cultura africana, do conto das bonecas Abayomi², já que na pesquisa cartográfica é importante utilizar algum dispositivo artístico no processo de criação para acionar com maior facilidade as memórias e os afetamentos, de modo que os corpos expressem suas variadas linguagens, pois “O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos” (Kastrup; Barros, 2009, p. 52). Nesse sentido, contribuem para o desbloqueio da criação e a produção de novos sentidos e conexões.

5.1 TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE DADOS I - “BONECAS QUE FALAM: CRIAÇÕES DE MULHERES NEGRAS DA EJA”

“Bonecas que falam: criações de mulheres negras da EJA” trata-se de uma técnica de produção de dados, que objetiva identificar os saberes experienciais dessas mulheres negras, conhecer seus problemas e formas de resistência na experiência escolar da EJA, assim como identificar nas experiências narradas modos

2 Significa “encontro precioso” em yorubá, idioma original da Nigéria... Conhecida como a “boneca dos navios negreiros”, pois teria a sua origem nos próprios navios, quando as mães rasgavam as próprias vestes para produzirem as bonecas para as suas crianças sequestradas na África para a escravidão no Brasil (Primeiros Negros, 2022). Em outra versão sobre a origem das Abayomi são “criação original de Lena Martins, artista e artesã natural de São Luís do Maranhão. A boneca foi criada na década de 1980, em oficinas que Lena fazia, então, com comunidades do Rio de Janeiro.” (Wikipédia, 2023).

de educar em direitos humanos. Por meio de oficina de experiência e criação, usamos como principais dispositivos: uma colcha de retalhos, poemas, a criação de personagens conceituais, por meio da confecção de bonecas de pano, e o diário de itinerância de cada participante para registrarem as suas escrevivências ou escrita de si.

Essa escrevivência se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, pois, se antes nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, atualmente a letra e a escrita nos pertencem também (Evaristo, 2020a). Para dar vida às personagens e suas narrativas, criamos um ambiente favorável para desenvolver a oficina e seguimos os seguintes passos: estendemos uma toalha no chão da sala, sobre a qual colocamos cinco opções de cores: preto, marrom, amarelo, rosa e branco para a confecção do corpo da boneca, e a intencionalidade foi perceber com qual cor de pele as mulheres se identificariam. Para o momento de escrita, levamos diários de cores diversas.

Com o cenário organizado previamente, utilizamos a colcha, inspiradas no poema “A colcha de retalho tecida por elas”, da escritora negra Elaine Marcelina (2021). Em seguida, cada participante criou a sua boneca para ser a sua personagem conceitual, ou seja, seu heterônimo, pois, para Deleuze e Guattari (2010), “Os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens” (p. 86, grifo no original). De posse dos tecidos escolhidos voluntariamente, cada mulher negra da EJA confeccionou sua boneca, deu-lhe uma personagem com um nome, registrando-a na primeira folha do diário e apresentando-a com uma descrição narrativa. Para finalizar o momento de escrita no diário, as participantes da pesquisa relataram suas experiências na trajetória escolar da EJA. As imagens abaixo ilustram o processo experiência e criação.

Figura 7 – Bonecas que falam



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Figura 8 – Diário



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Entendemos que produzir dados por meio da narrativa, como escrita de si, é um modo de protagonizar essas estudantes, pois “[...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história” (Kilomba, 2019, p. 28). Nessa perspectiva, finalizamos o momento de experiência e criação com a recitação de outro poema. Dessa vez, é uma composição feita por esta pesquisadora da fronteira, que ousou escrever no momento em que estava fazendo a descrição do território, intitulando-a de “Eu-nós-mulheres”, pois no momento da escrita, senti-me como uma daquelas mulheres negras da EJA, uma estudante e tentando pensar como uma delas:

Eu-Nós-Mulheres

Sou mulher, sou poesia e narrativa
 Sou eu, sou você, sou autora personagem
 Estou sempre fazendo a minha história
 Escrevo com lágrimas, suor, amor e tinta
 Sou experiência, resistência e coragem

Respeito a minha, a sua trajetória
 Sou uma, mas sou várias, sou plural
 Os problemas, enfrento com coragem
 Sou letra, sou palavras, versos e frases
 A vida escolar é um capítulo sendo escrito

Sou EJA, um território de possibilidades
 Aqui estudo e escrevo a minha história
 Eu narro e sou minha própria personagem
 A minha pele é parte da trama da narrativa
 Sou o presente, o devir e ancestralidade

Sou vitória, mas antes sou luta
 Sou coragem, mas também sou medo
 Tenho certeza, mas muitas dúvidas
 Sou flores, mas também espinho
 Sou chegada, sou partida e passagem

Sou força, sou luta e sou potência
 A minha voz nunca foi só minha
 Faço eco com outras mulheres
 As minhas palavras são fragmentos
 Nós, juntas somos o livro inteiro

Sou mulher, sou diversa, sou educação
 Sou o direito de estudar e de viver

Sou o olhar da experiência e do saber
Sou educação em direitos humanos também
Estou em mim, em outras mulheres e, além.
(Maria Berenice Ipê)

O eu lírico aí manifesto, assim como as narrativas das participantes da pesquisa, apresenta-nos as suas escrevivências, pois, conforme Evaristo (2020a, p. 36), “Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é”. Sendo assim, olhar para si e expressar-se por meio da escrita é também reconhecer a sua própria trajetória e o seu lugar de pertencimento. Para finalizar essa primeira oficina de experiência e criação, em uma roda de conversa, cada participante apresentou a sua produção e relatou sobre as experiências vivenciadas.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PERSONAGENS

Durante o processo de pesquisa realizei a descrição das personagens de acordo com as minhas percepções, em confluência com as suas fichas de matrícula e narrativas apresentadas.

Figura 9 – Markielly



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A figura 9 mostra a capa do diário da estudante Markielly, de 20 anos, da IV etapa da modalidade EJA. É uma mulher de baixa renda, moradora da periferia e já trabalhou como vendedora de loja. Na sua trajetória, passou por outras escolas, nas quais se sentiu discriminada, mas na EJA se sentiu segura, expressou um sentimento de acolhimento na Educação de Jovens e Adultos. Define-se como uma menina que sonha viajar. É jovem, atenciosa e prefere se expressar por meio da escrita.

Figura 10 – Marronzinha



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Marronzinha, cuja produção aparece na figura 10 é uma estudante negra, de baixa renda e moradora da periferia. Tem 50 anos, é mãe de quatro filhos, casada, cuida da mãe e frequenta a EJA. Teve que escolher entre cuidar da casa e dos filhos ou estudar. Admite que faz muito tempo que deixou de cuidar de si para se dedicar à família. A partir da criação da personagem, mostrou-se surpresa e emocionada ao olhar para si, confessando que não se priorizava. É uma mulher delicada, gentil e forte.

Figura 11 – Pérola Negra da Silva

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Pérola Negra da Silva, cujo diário é ilustrado na figura 12, é uma estudante negra de 48 anos, mãe de três filhos, um dos quais foi assassinado recentemente. Relatou ter sido criada pela avó materna e pelas tias, é casada e cuidadora da família e do lar. Passou quase vinte anos viciada em drogas e também já se envolveu em situações que a levaram à prisão, situação também já vivenciada pela filha mais jovem, que também tem passagem. Admite que, apesar de todas essas vivências, hoje é uma nova mulher. É comunicativa, autoconfiante e líder na família, na escola, na igreja e na comunidade em que vive. Já residiu em outros estados brasileiros e, também fora do Brasil. Em suas passagens por outros países da América do Sul, ocupou postos de trabalho de liderança em boates. Diz que aprendeu muito com todas as suas experiências e se diz capaz de amar e perdoar qualquer ser humano. Atualmente, vê na EJA uma grande oportunidade de realizar os seus sonhos, inclusive de fazer um curso superior. Deseja ser nutricionista, embora as pessoas digam que ela seria uma excelente psicóloga.

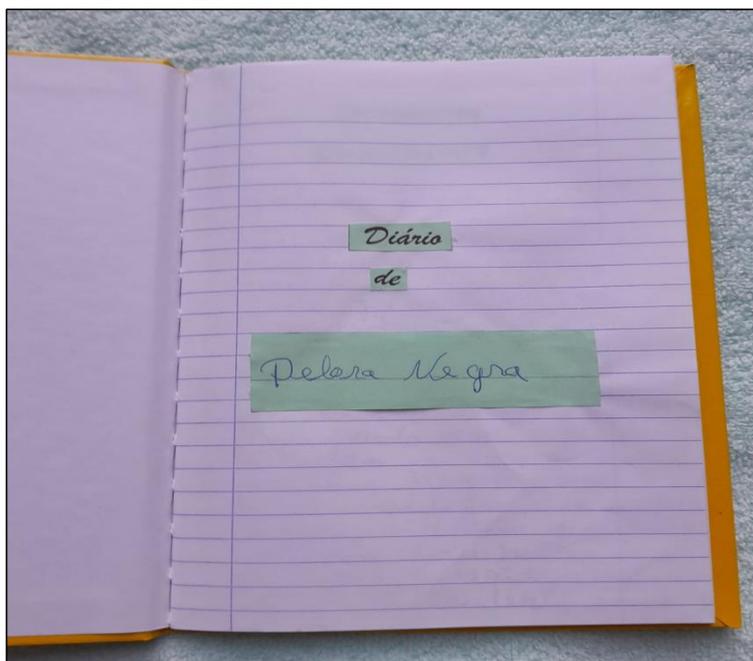
Figura 12 – Rita Penena Costa

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

O diário ilustrado na figura 13 é de Rita Penena Costa, estudante negra de 57 anos, de baixa renda e moradora da periferia. É de origem camponesa e não tinha escola perto de sua casa. Veio para Teresina aos 14 para ser empregada doméstica e estudar, porém os patrões não colaboraram para que estudasse no período diurno. Sentou-se pela primeira vez em um banco escolar aos 14 anos de idade, como ouvinte, pois não era permitida a matrícula no noturno. Casou-se aos 15 anos, tornou-se mãe de 5 filhos, um dos quais falecido ainda na infância, e teve que escolher entre a maternidade e os estudos. Após criar os quatro filhos, restou conviver com o esposo aposentado, o tempo todo dentro de casa menosprezando-a e corrigindo seus passos, o que a levou à exaustão psicológica. Rita voltou ao ambiente escolar, desta vez para fugir das opressões do marido. É uma típica dona de casa, orgulha-se do papel de mãe e tem muitas habilidades: sabe costurar roupas e colchas de cama, faz bolos e massas diversificadas, sabe cozinhar pratos variados. Sonha em montar um restaurante ou uma casa de bolo. É uma mulher expressiva, consciente e atenciosa.

5.3 DIÁRIOS DE MULHERES NEGRAS DA EJA: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS

FIGURA 13: Escrevivência



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Analisando os saberes experienciais, os problemas e as formas de enfrentamento dessas mulheres no cotidiano de vida e da EJA, que podem, inclusive, apontar outros modos de educar, pode-se partir da análise interseccional, pois, conforme a leitura de Collins e Bilge (2021), percebe-se que demarcadores como gênero, classe e raça influenciam diretamente na vida das pessoas e as colocam em lugares diferentes no mundo. Para Bastos e Eiterer (2021), o conceito de interseccionalidade é fundamental para se pensar sobre as educandas da EJA. Nesse sentido, é possível também dialogar com Arroyo (2017), quando refere que os estudantes das escolas públicas e os jovens-adultos da EJA carregam suas culturas de classe e raça e suas geografias.

Estão presentes nessa modalidade de ensino demarcadores, como no relato a seguir, de uma das participantes, que sabe de sua condição de mulher negra e periférica. Destacamos também que ela assume a responsabilidade de cuidar de todos de sua casa, o que faz lembrar Carneiro (2023, p. 338), segundo a qual “[...] o cuidado de si se realiza no cuidado do outro, na busca coletiva por emancipação”.

Quando instigada a se apresentar por meio da personagem, a educanda assim se descreve:

“Eu sou uma mulher negra de periferia, que antes do cantar do galo já estou eu a acordar para fazer o almoço para os demais de minha casa ao nascer do sol. Já sou bem vaidosa, estou sempre cuidando dos meus cabelos e como uma mulher negra, mas bem vaidosa. Eu Pérola Negra é assim que me chamam com meus vestidos coloridos, meio afrodescendentes.” (Pérola Negra da Silva).

Essa participante é consciente de suas condições de gênero, de classe e raça e utiliza também a categoria afrodescendente que “[...] se apresenta como a mais humanizadora, que procura nos conectar com as nossas origens africanas e resgatar a descendência por nós herdada em seus aspectos históricos, políticos, social e cultural” (Neres; Boakari, 2022, p. 71). Os demarcadores interseccionais de gênero e classe aparecem também acentuados no diário das outras participantes, que, ao falarem de si, destacam os seus papéis de mães, amigas, esposas e batalhadoras, por exemplo. Entendemos que isso também é relativo aos saberes feitos de experiência, saberes proporcionados pelas condições existenciais delas.

Ressaltamos que, quando falamos em experiência, referimo-nos à perspectiva de Larrosa (2016), como aquilo que nos acontece e o que nos toca no cotidiano e que está diretamente relacionado ao campo dos saberes da experiência. Assim, podemos afirmar que essas experiências vivenciadas produzem saberes que dialogam com os ensinamentos de Paulo Freire (2022), quando afirma que o ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes, diretamente ligados às experiências cotidianas dessas mulheres.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (Freire, 2022, p. 12).

Essas mulheres carregam os seus saberes, que nem sempre coincidem com aqueles curriculares, mas são construídos nas suas experiências diárias. Os seus

saberes são da realidade concreta (Freire, 2022) e aparecem quando elas escrevem sobre si:

“Uma mulher guerreira e de muita força de viver, quer dizer, aprender. Mulher, mãe, amiga, batalhadora e é isso.” (Marronzinha).

“Eu, Rita Penena Costa. Tenho 56 anos, casada, fazendo parte das alunas dessa escola, passei muito tempo sem terminar. Agora que meus filhos cresceram, eu voltei para que possa aprender. Apesar de ter depressão, eu preciso e quero passar por esse desafio na minha vida, é muito difícil, meu companheiro não me apoia, pelo contrário, me discrimina. Se Deus quiser, eu vou vencer.” (Rita Penena).

A participante mais jovem, ao falar de si, deixa visíveis os demarcadores de raça e classe:

“Eu sou Markielly, uma pequena menina sonhadora, que sonha em viajar pelo mundo. Que sonha um dia poder chegar nos lugares e não sentir que só pelos olhares estou sendo julgada. (Ass. Markielly, uma menina sonhadora).” Markielly.

Jesus (2018) destaca que, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância, a discriminação racial é uma das principais barreiras que os jovens brasileiros enfrentam para ter garantido seu direito à educação. Do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A diferença entre a média de anos de estudo da população negra e a média de anos de

[...] estudo da população branca, que se somam às mais altas taxas de repetência e abandono entre jovens negros parece evidenciar que a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio (Jesus, 2018, p. 6-7).

Além das várias barreiras que dificultam a garantia desse direito, alunos negros e alunas negras ainda precisam romper mais essa barreira do preconceito, algo que muitas vezes passa despercebido, porém que aparece implicitamente nas pesquisas do IBGE quando se constata que a população negra tem um menor índice de escolaridade. O relato de Markielly nos leva a compreender que além do fato de

essa população ser a maior parcela que em situação de pobreza ou na condição de periférico, essa discriminação também influencia nesses resultados.

Entendemos que essa participante sonhar tanto pode ser um saber da experiência ou uma estratégia de sobrevivência para enfrentar os olhares de julgamento, o que faz lembrar dos escritos de hooks (2013), segundo o qual sentindo as tensões do patriarcado e a falta de aceitação dentro de seu próprio lar, ela encontra um lugar onde podia imaginar futuros possíveis e onde a vida pode ser diferente. Quando instigadas a escreverem sobre as suas trajetórias na EJA, aparecem problemas e formas de enfrentamento, como se mostra nos relatos a seguir.

“Quando eu cheguei aqui na EJA, me senti um pouco insegura, por conta que em outras escolas já fui muito discriminada. Mas, quando cheguei aqui, me senti bem acolhida e bem recebida. Hoje tenho até mais força de vontade de estudar e terminar meus estudos e sei que eu posso ser o que eu sou de verdade. Aqui estou tendo uma ótima experiência tanto na vida de estudante quanto na minha juventude.” (Markielly, junho, 2023).

“Quando comecei a frequentar a escola de novo, foi como se eu estivesse começando e que eu estava começando de novo mesmo, está sendo maravilhoso. Se eu soubesse que voltar de novo a estudar... teria vindo há mais tempo, e é por isso que estou aqui para contar a minha história de vida.” (Marronzinha, junho, 2023).

Essas mulheres se sentem incluídas, o que, de certa forma, diverge da concepção de Veiga-Neto (2001), quando analisa a política de inclusão, que, na sua concepção, inclui para excluir. Porém, essas mulheres, por estarem entre as suas iguais, até mesmo no quesito geracional, sentem-se acolhidas. De todo modo, também há convergência com os escritos de Veiga-Neto (2001), pois nesse caso o sistema, propriamente, não separou “as anormais” para estudarem em classes específicas, porém, quando não atende às suas diversidades, que nesse caso, não são deficiências, mas outras limitações, como a necessidade de trabalhar ou uma gravidez precoce, acaba impedindo-as de frequentarem a escola em algum momento de sua trajetória.

São narrativas que nos ajudam a compreender a EJA como uma modalidade de ensino diferenciada, dada a realidade desafiadora de seu público. Essas mulheres chegam à escola com crenças e valores já constituídos, a partir de suas realidades

diversas (Bastos; Eiterer, 2021). São mulheres que, em algum momento, foram excluídas da sala de aula e retornam para a EJA como forma de resistência e recomeço, o que geralmente é muito difícil nessa modalidade de ensino. Para essas participantes, sentir-se incluídas e acolhidas na EJA não acontece somente no processo de aprendizagem, mas também na permanência na escola, na medida em que ampliam os seus sonhos e oportunidades. Ainda, instigadas a escreverem sobre as suas trajetórias nessa modalidade de ensino, fazem as seguintes narrativas:

“Eu, Pélora Negra, mulher e mãe. Hoje com 48 anos encontrei uma oportunidade de voltar a estudar e encontrei no EJA uma opção para o aprendizado, já que há mais de 23 anos que estava fora das salas de aulas. Hoje, eu Pélora Negra estou vivendo um sonho de infância que era fazer uma faculdade, sim, uma faculdade. O EJA está proporcionando para mim uma ótima experiência de vida, ao longo dos meus 48 anos, nunca tinha sentido tanto acolhimento como o EJA está fazendo para mim. Convivo com muitas pessoas boas e professores maravilhosos, sem falar que todos os dias tenho ânimo para estudar, já que sou dependente de medicamento controlado por ansiedade e depressão. No EJA, não penso em coisas que não agregam valores em minha vida.” (Pélora Negra, junho, 2023).

“Eu, Rita Penena Costa, na escola tenho a minha dedicação, pois sei me comunicar com as pessoas. Tenho muitas dificuldades, mas o professor de ciências nos dar muita força pra não desistir. Mas, não é fácil. Somos mães e dona de casa. É isso.” (Rita Penena, junho, 2023).

Os principais problemas que essas mulheres enfrentam em suas trajetórias escolares são necessidade de conciliar os estudos com as tarefas de dona de casa, cuidar dos filhos sem apoio do esposo, discriminação e problemas emocionais, como ansiedade e depressão. As narrativas dessas estudantes da EJA corroboram com os escritos de Gonzalez (2020), que descreve o retrato da mulher negra brasileira: lava, passa, cozinha, cuida dos irmãos, acorda cedo, trabalha, cuida dos filhos e ainda sofre discriminação.

As principais formas de enfrentamento a esses problemas são receber acolhimento da escola e incentivo dos professores, sonhar e ter força de vontade. Frequentar a EJA é também uma tática de resistência no cotidiano da vida para sobreviver e enfrentar os desafios (Certeau, 1994), a exemplo das mulheres

capulanas (Silva, 2019; 2022)³ e das mulheres charneiras⁴ de Moçambique (Machava *et al.*, 2021), que, cotidianamente, criam modos de resistência, assim como também modos de educar em Direitos Humanos. Assim, parte-se da perspectiva de Direitos Humanos como poder instituinte e como processo de luta, com sua dimensão política, sócio-histórica, processual, dinâmica, conflitiva, reversível e complexa. Neste sentido,

Os Direitos Humanos constituem-se enquanto prática que se desenvolvem cotidianamente, a todo tempo e em todo lugar, e não se reduzem a uma única dimensão normativa, filosófica ou institucional, nem tão pouco a um único momento histórico que lhe demarque a origem (Escrivão Filho; Sousa Júnior, 2016, p. 29)

É fato a necessidade de fortalecer a EJA para oferecer um ensino de melhor qualidade, que possa desenvolver plenas capacidades de seus estudantes e diminuir as linhas abissais (Santos; Meneses, 2010) que separam as estudantes dessa modalidade de ensino daquelas da modalidade dita regular. Nesse sentido, vimos na EJA uma fronteira de acesso ao direito à educação e, mesmo não se tratando de um conceito geográfico, é possível dialogar com os escritos de Certeau (1994).

[...] O rio, a parede ou a árvore faz fronteira. Não tem o caráter de não-lugar que o traçado cartográfico supõe no limite. Tem um papel mediador. Também a narração o faz falar: -diz a floresta de onde sai o lobo. "Stop!" diz o rio mostrando o seu jacaré... só põe uma margem dizendo aquilo que o atravessa, vindo da outra margem [...] (p. 2013, grifo no original)

3 Refere-se à técnica de produção de dados de pesquisa de doutoramento com professoras da Educação Básica sobre o Educar em Direitos Humanos, usando como dispositivo cultural a capulana, um tecido que fala usado por mulheres de Moçambique, como forma de resistência (Silva, 2022). O uso da capulana por adolescentes e jovens significa que já podem se casar, como também reorientação na sua maneira de pensar sobre si, sobre a/os outra/os sobre o ambiente, por meio de novas atividades [...] As recordações relatadas numa narrativa de formação são, ou podem vir a ser, "experiências formadoras" (Machava; Santos; Silva, p. 73) um instrumento indispensável no cotidiano" (Silva, 2022, p. 211).

4 "Mulheres Charneiras" refere-se ao movimento de mulheres que usam táticas de resistência, pois o termo charneira remete à recriação, olhar com perspicácia os passos dados, os caminhos traçados, sozinha/os ou com quem quer que seja, desde que permita ver, enxergar aquilo que estava ali, mas por algum motivo passou a ser percebido. Utilizando a metáfora da dobradiça, entende que, no seu processo de abertura da porta, o sujeito tem a possibilidade de ver a história por um ângulo que foi formado no decorrer do percurso vivido e que lhe deixou uma marca formadora. Isso possibilita uma reorientação na sua maneira de pensar sobre si, sobre a/os outra/os sobre o ambiente, através de novas atividades [...] As recordações relatadas numa narrativa de formação são, ou podem vir a ser, "experiências formadoras" (Machava; Santos; Silva, 2021, p. 73)

Essas mulheres, que, anteriormente, já esbarraram em alguma fronteira, como a maternidade ou desestrutura familiar, marcando um limite de acesso ao direito à educação, voltam para a sala de aula e se deparam com outra fronteira, a de ocupar uma modalidade de ensino que não é prioridade de investimento. Mesmo assim, elas ocupam um espaço na educação, e a EJA faz o papel de mediação para acessarem um espaço mais inclusivo.

Desse modo, reconhecemos a necessidade de as políticas públicas considerarem os saberes experienciais, os problemas e as formas de resistência desse público historicamente mais vulnerável, como é o caso das mulheres negras. Isso pode ser uma forma de considerar as suas realidades, e, inclusive, fazer enxergar modos outros de educar, respeitando as suas singularidades e diversidades. As narrativas das partícipes apontam para um educar que valoriza o acolhimento, o cuidado de si e do outro, o empoderamento feminino, identitário e coletivo, o que atravessa uma perspectiva da educação em Direitos Humanos, pois, como lembra Candau e Sacavino (2013), a Democracia é parte instituinte da cultura em direitos humanos.

Olhando a EJA pelas lentes das mulheres negras da Escola da Fronteira, é possível ver essa modalidade de ensino também como o lugar do acolhimento, que as ajuda a sonhar, vislumbrar recomeços, a se sentirem respeitadas na sua dignidade humana, e até mesmo como um espaço de fuga de opressões domésticas.

Algumas têm, inclusive, dificuldade para escrever, o que faz entender que a modalidade deve, sim, oferecer plenas capacidades de aprendizagem, pois é um direito delas. Essa modalidade de ensino está para além dos conhecimentos e saberes institucionalizados. Jamais se poderá defender um ensino que não prime pelos princípios da igualdade, da dignidade humana, da diversidade e pluralidade, da inclusão, como norteiam as diretrizes da Educação em Direitos Humanos. Do mesmo modo, a escola precisa garantir a boa convivência e o acolhimento dessas pessoas humanas, tão marcadas pela violência e pelas desigualdades sociais.

Estamos falando de pessoas que já tiveram os seus direitos negados, não só o direito à educação, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil,1996) e na Constituição Federal Brasileira (Brasil,1988), mas também outros direitos básicos constitucionais, como moradia digna, acesso à saúde e a condições

dignas de trabalho. São pessoas que, cotidianamente, vivenciam situações de exclusão, que morrem de fome, de frio, que são vítimas da violência ou da falta de atendimento médico, e que também vivenciam a morte para além do desfalecimento final, essa morte que as mantém distante da dignidade de acesso aos seus direitos constitucionais.

Cartografar o chão da EJA foi uma experiência desafiadora e, ao mesmo tempo, instigante. Investigar a realidade desse público, que está nos limites, na fronteira do acesso ao direito à educação, tem nos revelado que, apesar de sucessivas barreiras, esse público cotidianamente desenvolve formas de enfrentamento e está em busca de melhores oportunidades, por meio dos estudos. Nessa direção, ouvimos vozes diversas nos corredores da Escola da Fronteira, algumas falavam de recomeço, outras reclamavam da falta de professores, outras expressavam o desejo de fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obter uma boa nota para ingressar na educação superior.

No contato direto com as estudantes por meio da técnica “Bonecas que falam: narrativas de mulheres negras da EJA”, percebemos que as participantes foram tocadas e envolvidas pela experiência durante todo o processo. No entanto, compreendemos a dificuldade de escrita, o que, para nós, foi um aprendizado, que nos forneceu pistas metodológicas para a próxima intervenção, da qual trataremos mais adiante. Reconheço como indispensáveis as narrativas escritas de si ou, nas palavras de Evaristo (2020a, p. 35), as suas escrevivências, pois “[...] ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno”. Nesse sentido, essas mulheres, ao passo que dão vida à pesquisa, juntas ganham consistência, tecem as suas próprias redes de afetos, experiências, saberes e resistência, assim como também modos de educar em direitos humanos. Nessa arteficialidade, unem-se e percebem-se protagonistas de suas histórias que se conectam e contribuem com a educação, podendo inclusive tomar dimensões maiores e chegar a outras mulheres.

Entendemos que é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade (Evaristo, 2020a, p. 35). Desse modo, o ato de escrever e compartilhar as suas próprias histórias também é um modo de educar em direitos humanos, pois essas mulheres trazem marcas em suas

narrativas um educar que valoriza a dimensão coletiva e, ao falar de si, contempla-se não somente a sua própria realidade, mas também de outras pessoas e principalmente de suas iguais. Além do mais, a oficina de experiência e criação cumpriu a sua finalidade de mapear saberes, problemas e formas de resistência dessas estudantes negras na trajetória escolar da EJA.

Foi um percurso desafiador, como a própria realidade da modalidade EJA, e de modo especial, das mulheres participantes. À medida que adentramos mais esse percurso, que também é formação e transformação de si, entendemos que é impossível pesquisar sobre realidades tão adversas e não sentir as tensões e os desafios do território e das partícipes da pesquisa, até porque elas têm muito de nós, e nós delas, sendo o gênero, a pele e as condições existenciais o que nos une.

Quanto aos nossos encontros, como grupo pesquisador, e, de modo específico, a produção de narrativas por meio da técnica “Bonecas que falam: criações de mulheres negras da EJA”, tanto pesquisadora quanto as participantes avaliamos como positiva. Quase todas se expressaram verbalmente, no momento final, para agradecer ou tecer algum comentário sobre a vivência. Apenas a participante mais jovem ficou em silêncio, mas o seu olhar comunicava aprovação.

A ausência do relato oral dessa participante, que preferiu se comunicar por meio da escrita, mais uma vez nos faz recorrer a Carneiro (2023), quando diz que começou a escrever por medo e insegurança de falar. Como grupo, respeitamos tanto as palavras quanto os silêncios e as emoções expressadas. Foi uma vivência significativa, alinhada à educação em Direitos Humanos e capaz de provocar reflexões, conforme os relatos a seguir, expressos pelas partícipes no momento de socialização, quando instigadas a avaliarem a experiência:

“Gente, estou sem palavras. Mas, graças a Deus eu gostei do tempo que eu passei com vocês, aprendi alguma coisa. Gostei de olhar pra mim, pensar também em mim, só cuidava dos outros. Principalmente eu que tive quatro filhos, só penso neles, só vivi pra eles, agora vou viver também pra mim.” (Marronzinha, junho, 2023).

“Foi uma experiência única, pois há muito tempo que... talvez eu estava até precisando desse tempo para mim, porque negócio de vida de ser só dona de casa às vezes estressa, eu precisava desse momento para mim, eu me encontrar como mulher negra. Esta boneca me representou muito, por isso que eu escolhi esse nome de Pérola

Negra, porque ela me representa bastante. Essa tarde foi bem produtiva pra mim e muito obrigada.” (Pélora Negra, junho, 2023).

“Eu acho que a gente precisa ter mais união entre si, procurar ajuda. Nós precisamos ser amigas, companheiras e apoiar tudo o que estamos vivendo aqui hoje. Está aqui pra mim, não é só pela escolaridade, eu precisava me ocupar com alguma outra coisa. Também como eu não tenho muito apoio do meu marido. Ele já não trabalha mais, fica muito estressante a gente ficar o tempo todo com alguém tipo corrigindo, procurando ver defeitos. Então, tive a oportunidade de escrever um pouco do que eu vivo e também do que estou buscando aqui por meio da escola.” (Rita Penena, junho, 2023).

As narrativas dessas mulheres revelam uma trajetória de vida escolar ameaçada pela estrutura do machismo, da invisibilidade e da dificuldade de compatibilizar a vida escolar e doméstica, ficando geralmente excluída do direito à educação, à escolarização, e, conseqüentemente, do próprio trabalho em condições mais favoráveis. No conflito entre a criação dos filhos, o casamento e os estudos, essas mulheres veem no acesso à escola e na modalidade EJA uma tática de resistência e enfrentamento das violações de seus direitos básicos.

Quanto à abordagem metodológica, as participantes, avaliaram como satisfatória a vivência/experiência que preparamos especificamente para elas, com atenção e sensibilidade às suas realidades e potencialidades, desenvolvidas por meio de uma oficina que favoreceu a experiência e criação de todas as envolvidas e proporcionou a interação e a confluência de saberes e que nos fez compreender aquilo que afirma Candau (2008) de que a oficina pedagógica é um espaço de construção coletiva de um saber, de análise de realidade e propicia o intercâmbio de experiências, além de criar vínculos socioafetivos, sendo, portanto, um exercício concreto dos direitos humanos.

Entendemos que há necessidade de serem desenvolvidas políticas públicas e ações capazes de fortalecer a EJA e de atender e priorizar essa modalidade de ensino, que se encontra, muitas vezes sem perceber, ocupando um espaço fronteiro entre o acesso ao direito à educação e a falta de investimento. Contribuir com uma sociedade mais justa, humana, antirracista e inclusiva é também garantir aos estudantes da EJA direito à educação que respeite suas necessidades de gênero, raça e condições socioeconômicas.

As vozes que se anunciam no chão da EJA, de modo especial as narrativas das mulheres negras, tão presentes nas turmas dessa modalidade de ensino, podem fornecer pistas para ajudar a pensar modos de educar mais humanos e equitativos. Cientes da necessidade de aprofundamento desta temática, trazemos os nossos estudos como uma brecha de devires na perspectiva de alcançarmos outros modos de educar mais democrático e humanitário.

5.4 TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE DADOS II: “QUARTO DO ESPELHO”

*Espelho, espelho meu
Diga a verdade
Quem sou eu?
Se às vezes me estilhaço
Se às vezes viro mil
Se quero mudar o mundo.
(Murray, 2021).*

Continuamos no fluxo de mapear saberes experienciais, problemas e formas de enfrentamento na trajetória escolar de mulheres negras da EJA, que possam nos fazer perceber modos de educar em direitos humanos, compreendendo o processo de pesquisa cartográfica como um mapa que faz parte de um rizoma, pois “O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guatarri, 1995, p. 8). Dessa forma, o caminhar, cartograficamente falando, faz-se de múltiplos olhares, dimensões, conexões e aberturas.

Nesse sentido, o cartógrafo está aberto aos acontecimentos e flexível para realizar as modificações necessárias ao bom desempenho da pesquisa. No andamento especificamente desta pesquisa, os ajustes foram necessários desde o princípio: quando que não seria possível formar um grupo com estudantes negras maiores de 18 anos cursando o Ensino Médio e decidimos pela inclusão de estudantes negras maiores de 18 anos, cursando o Ensino Fundamental; e quando percebemos a dificuldade de escrita das participantes e a facilidade de se expressarem verbalmente e repensamos a abordagem e desenvolvemos outra técnica de produção para complementar os dados produzidos na primeira oficina ou até mesmo desenvolver outros olhares para além do que estava no planejamento. Então, é uma

flexibilidade comprometida com o bom andamento da pesquisa.

Nessa condição, desenvolvemos a segunda técnica de produção de dados à qual demos o nome de “O quarto do espelho: narrativas de mulheres negras da EJA”. A inspiração vem da obra “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus (1960), porém divergindo do significado original empregado pela autora, que utilizou no título e ao longo de seu diário publicado em forma de livro, uma metáfora da favela como sendo um quarto para despejar o entulho que não queria depositar no centro da cidade. Ao contrário desse significado, a técnica “Quarto do Espelho” surge com o intuito de revelar saberes, problemas, formas de resistências e modos de educar a partir das narrativas orais de estudantes negras da EJA.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento dessa segunda técnica, realizamos mais uma oficina de experiência e criação tendo como principal dispositivo a montagem de uma penteadeira com os seguintes utensílios: espelho, pente, batom, cremes e perfumes. A fim de entrar em contato com as suas trajetórias de vida e escolar, montamos o cenário de modo a proporcionar que olhassem para si e se vissem como portadoras de saberes. Dessa vez, valemo-nos da entrevista semiestruturada, pois, para Tedesco, Sade e Caliman (2014, p. 93) “[...] a entrevista como procedimento cartográfico, pode ser capaz não só de acompanhar processos, mas também exercer um caráter performático capaz de intervir, provocando mudanças”, ou seja, a pesquisa cumpre a sua função de intervir e transformar.

Assim, a segunda oficina acontece na segunda-feira, 21 de agosto de 2023, proporcionando mais uma vivência na Escola da Fronteira. Antes mesmo desse segundo momento de partilha por meio da oficina, eu continuava frequentando a escola e percebia que das quatro participantes, apenas duas estavam presentes.

Todas as vezes em que estive por ali, sempre vi a Pérola Negra e a Rita Penena, mas não via Markiely e Marronzinha. Falei com a diretora, que deu notícia de que Markielly, a participante mais jovem, foi morar com o namorado em um bairro bem mais distante e mais periférico. Na minha presença, a diretora ligou para ela, buscando o motivo de sua ausência, e ela confirmou que realmente estava residindo em um bairro mais distante e com dificuldade de transporte. Nesse seu novo bairro, não tem ônibus levando alunos para essa unidade escolar, porém por lá passa um escolar que faz linha para uma escola das proximidades, e ela pediu a referida gestora para

conseguir uma vaga nesse ônibus. A gestora prontamente atendeu, colocou-se disponível para conseguir a vaga, e, mesmo assim, ela não compareceu no dia combinado. Já, com a Marronzinha, eu enviei uma mensagem de whatsapp, ela respondeu ok, mas não compareceu.

Desse modo, demos continuidade a essa pesquisa na Educação e para a EJA alinhada à educação em direitos humanos, que nessa etapa analisa as narrativas orais de mulheres negras dessa modalidade de ensino, feita com sensibilidade e rigor necessários, pois para Bosi (2003, p. 20) “A fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa.” Dessa forma, vimo-nos implicadas com as realidades apresentadas, tanto das narrativas das participantes quanto no que diz respeito à dinâmica do território, pois, “a pesquisa cartográfica é proposta metodológica que só se operacionaliza se for erigido, na relação pesquisador-pesquisado-contexto, um agenciamento, enquanto campo de experiências que antes não era acessível a nenhuma das partes” (Cavagnoli; Maheirie, 2020, p. 66). Nesse envolvimento, procuramos desvendar quais saberes, problemas e formas de resistência estavam por trás daquelas histórias, autobiografias e personagens. De igual forma, tive que identificar modos de educar que evidenciassem as experiências narrativas dessas mulheres estudantes.

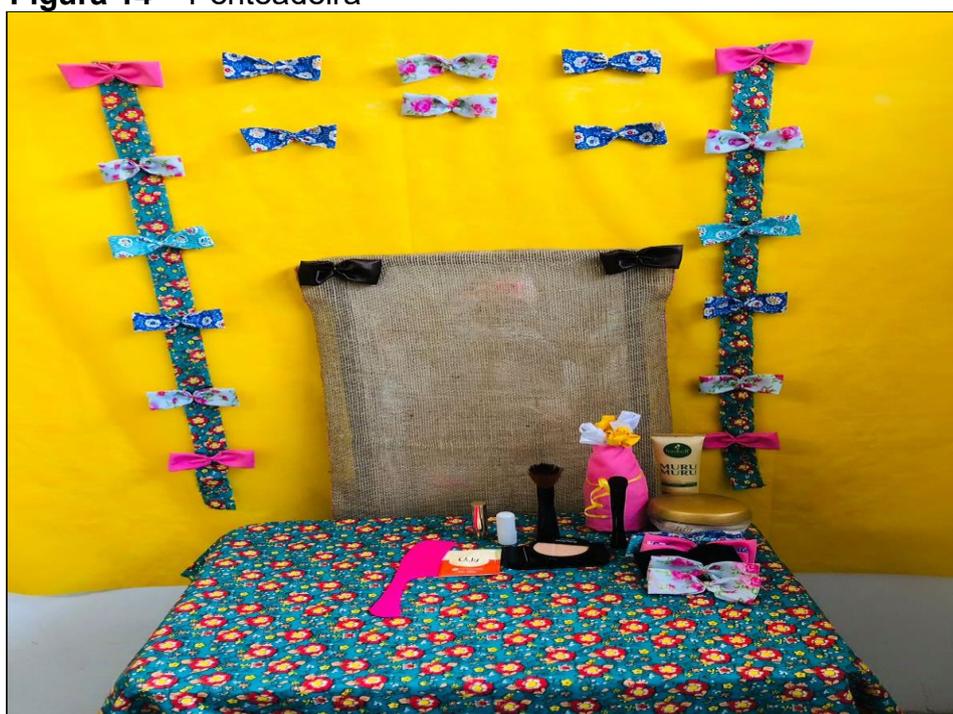
Este texto tenta dar conta de dissertar os resultados de uma pesquisa realizada num território periférico e em uma modalidade de ensino periférica, entendendo “periferia” aqui não apenas como localização geográfica, mas também como um lugar de exclusão, como é a EJA. As narrativas deixam visíveis que as trajetórias de vida e escolar dessas mulheres da Escola da Fronteira são marcadas por desafios, mas também por potencialidades e táticas de resistência. Os seus saberes e modos de educar são atravessados pelos demarcadores interseccionais (Collins; Bilge, 2020). As suas condições existenciais as obrigam a construir saberes e formas de resistências diversificadas.

5.5 “QUARTO DO ESPELHO”: NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS DA EJA

Seguindo pistas da dinâmica do território e das participantes da pesquisa foi possível desenvolver a técnica de produção de dados “O quarto do espelho: narrativas de mulheres negras da EJA”. A partir da montagem de uma penteadeira com a

intenção de despertar o olhar para si, foi possível entrar em contato, de modo mais direto, com as narrativas orais das estudantes mulheres negras da EJA, seus saberes experienciais, os seus principais problemas e formas de enfrentamento na trajetória escolar e de vida, que nos fornecessem pistas de modos de educar em direitos humanos. Foi mais uma oficina de experiência e criação, e, dessa vez, por ser início do semestre, apenas com a presença de duas participantes. Com o cenário organizado, cada participante sentou-se em frente à penteadeira, tendo a opção de deixar o espelho coberto ou despi-lo para refletir a sua imagem.

Figura 14 – Penteadeira



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Figura 15 – Espelho

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Diante do espelho, cada uma foi instigada a olhar para si como portadoras de saberes. Por meio de uma entrevista semiestruturada, que, em alguns momentos, estava mais para um diálogo, ficaram bem à vontade para relatarem as suas trajetórias escolar e de vida. Os seus relatos estavam carregados de saberes experienciais, mostraram os seus problemas e formas de enfrentamento, e foi possível também perceber modos de educar em direitos humanos.

5.5.1 Análise das narrativas orais

Ao entrar em contato com as narrativas dessas mulheres estudantes, entende-se que elas têm os seus saberes experienciais influenciados pelas condições de gênero, raça e classe (Collins; Bilge, 2021), o que é perceptível em suas narrativas sobre o cuidado com os filhos, a casa, os cabelos, por exemplo. Isso conflui para que seus principais problemas sejam conciliação das tarefas escolares com o cuidado com a casa; atraso escolar por não tido acesso à escola na infância e por morar no campo; não ter tido acompanhamento dos pais quando mais jovem; e não receber apoio do

esposo. Entre suas formas de resistência, destacam-se a experiência de não se prender aos obstáculos; ser capaz de amar; buscar na leitura, inclusive da Bíblia, formas de transcender à realidade cotidiana. As mulheres também apontam para a educação que valorize o acolhimento e o cuidado, por exemplo. A personagem Rita Penena, quando incentivada a falar de seus saberes, faz a seguinte narrativa:

“Aprendi muita coisa. Aprendi desde cedo a necessidade da gente ser responsável e também de ser honesta, também aprendi a necessidade da gente ser pontual, também da gente ser amorosos, da gente saber se expressar quando há necessidade, não ficar calado. Aprendi a ser uma boa empregada doméstica, eu já fui. Os meus patrões nunca tiveram que me cobrar nada, nem me chamar a atenção. Aprendi a ser uma boa filha, respeitando os meus pais. Aprendi ao longo dos anos a ser uma boa mãe, criei quatro filhos praticamente só, porque o pai nunca compartilhou praticamente nada, a não ser a comida. Então, fui eu a mãe, a médica, a enfermeira, fui eu a dona de casa, fui eu a esposa, apesar dele não me valorizar. Também aprendi a ser costureira, eu sei fazer legging, eu sei fazer vestidos de tecido, eu sei fazer belas colchas de cama. Eu aprendi a fazer vários tipos de massas de bolo de sabores variados, massas diferentes, eu aprendi a ser uma ótima cozinheira, e me saio bem em qualquer tipo de comida que eu for designada a fazer. Eu aprendi a ter boas amigas, a preservar as minhas amizades, eu aprendi a ser uma ótima vizinha, saber conviver com todos eles e aprendi a necessidade da gente ser bondosa, retribuir o amor, não só aquele que lhe ajuda, mas também aqueles que precisam da gente, embora ele nunca tenha feito nada para nos ajudar.” (Rita Penena, agosto, 2023).

Ao analisar os saberes dessa participante, percebe-se que são saberes construídos a partir de suas práticas cotidianas, confirmando a ideia de Freire (2020) de que as atividades práticas permitem confirmar, modificar ou ampliar os saberes. Dessa forma, a narrativa dessa estudante expõe a sua realidade, na qual é desafiada a desempenhar múltiplas funções e, conseqüentemente, vai acumulando múltiplos saberes construídos a duras penas para suprir as suas necessidades diárias. Nesse sentido, conflui com os escritos de Gonzalez (2020), quando expõe a sobrecarga de trabalho da mulher negra brasileira:

[...] adianta o almoço, prepara o café, acorda as crianças, lava a roupa mais pesada e desce pra ir pro emprego. Antes, deixa as crianças na escola. Quando é preciso levar as crianças ao médico, acorda de madrugada. Se a gente chega no posto às sete, a fila já está enorme, a gente pega número alto e só é atendida lá pro meio dia. Então tem que ir bem cedo, né? E olha que aquela gente lá já não trata a gente

muito direito não, sabe? Noutro dia, levei a minha mais nova lá porque estava tossindo muito, com febre e sem querer comer. A doutora nem pôs a mão nela pra examinar (Gonzalez, 2020, p.159-160).

Além, ou apesar, da sobrecarga de trabalho, os saberes dessa estudante são alicerçados em valores construídos no seio da família e a partir de suas experiências, algo que faz questão de repassar aos filhos. Ressalta como saberes frutos de suas experiências, a necessidade de ser responsável e honesta desde cedo, dialogando diretamente com os escritos de hooks (2022), que conta que aprendeu com a sua família, principalmente com a sua avó, valores que fundamentaram a sua existência, como ser uma mulher íntegra, de palavra e comprometida com a verdade. O relato da participante segue dialogando com hooks (2021) no que se refere à importância de as pessoas serem amorosas. A autora defende que o amor cria, cura, constrói e transforma. Ainda em sintonia com as escrituras de hooks (2022), são notáveis os papéis de gênero, sendo a mulher a responsável pelos cuidados domésticos e dos filhos. A participante Pérola Negra, quando estimulada a apresentar seus saberes, faz a seguinte narrativa:

“No decorrer dessa minha experiência um dos saberes que eu adquiri foi não desistir, não desistir jamais, porque muitas vezes nós deixamos de vivenciar os nossos sonhos, os nossos objetivos por causa de um medo, porque muitas vezes a gente se acha muito pequena, porque muitas vezes somos covardes, não acreditando nos nossos objetivos de adquirir um conhecimento a mais e hoje eu me sinto forte através desses saberes, porque hoje eu reconheço que desistir jamais e eu não nasci com espírito de covardia, mas eu como mulher negra da periferia, hoje eu me vejo uma vencedora porque eu encontrei no estudo, nessa escola uma oportunidade única que outros nunca me deram essa oportunidade e hoje eu me reconheço como uma aluna, como uma conhecedora dos meus próprios direitos, coisa eu não tinha antes essa visão e hoje através do EJA, através mesmo da sua equipe, do pouco que nós já conversamos aqui, nessa pesquisa a qual vocês estão fazendo conosco, eu não vou dizer que estou me sentindo empoderada, mas me senti forte, muito forte.” (Pérola Negra, agosto, 2023)

Os saberes dessa participante são atravessados pela autoestima de quem tem uma vasta experiência em superar desafios e está determinada a acreditar em suas capacidades de realizar os sonhos. Os seus relatos levam a pensar em Vieira e Oliveira (2022), que se referem ao sonho como objetivo a ser alcançado e à

importância de protegê-lo por meio do trabalho e planejamento. Para as autoras, proteger os seus sonhos é acreditar que eles podem ser realizados. Quando instigadas a falarem sobre os principais problemas que têm enfrentado no decorrer de suas respectivas trajetórias escolares, elas destacaram que:

“Eu iniciei já quase adolescente, pois na região que o meu pai morava era muito longe de colégio, pois era na zona rural. Aí depois eu passei a morar dentro da cidade pra que eu pudesse estudar, mas surgiu a dificuldade porque a pessoa com quem eu convivia (patroa), ela queria que mesmo depois que eu chegasse... que só dava pra eu estudar à noite, como eu não tinha idade para me matricular, eu precisava assistir aula apenas como ouvinte. Eu trabalhava de empregada doméstica. Então ela não colaborava, parece que ela tinha assim... eu não sei se era um medo de eu sair de casa, mas ela não colaborava nesse sentido. Aí depois eu acabei desistindo porque não dava. Então eu me casei e tive 5 filhos. A terceira veio a falecer com 1 ano e 9 meses.” (Rita Penena, agosto, 2023).

“[...] Cresci sem a presença de mãe... também não tinha essa mentalidade que eu tenho hoje de focar nos estudos, eu focava mais era num jogo, num vôlei, era numa dança, era numa capoeira. Era sempre nas atividades físicas e artísticas das escolas... Aí vinha o balé, essas coisas que agitam. Atualmente é que... muitas vezes a gente coloca os afazeres de casa acima de todas as coisas. Os filhos crescem, mas a gente tem aquela mania de não cortar o cordão umbilical, achar que a gente tem que acolher (está disponível) o tempo e a hora deixando os nossos objetivos de lado e isso é o que eu vejo que atrapalha não só a mim, mas as demais mães que estão hoje querendo ter um pouco mais de conhecimento através da leitura, através do estudo, é isso. É porque queremos está na sala de aula, mas o pensamento não sai da casa, embora a gente deixe tudo feito em casa, muitas vezes a gente não quer se desprender, eu acho que é uma fraqueza de nós como mãe e aluna, isso acaba atrapalhando.” (Pérola, agosto, 2023).

Os problemas elencados nas trajetórias escolares das estudantes, principalmente da participante Rita Penena, mais uma vez corroboram com os escritos de Gonzalez (2020), quando apresenta o retrato da mulher negra brasileira:

[...] a menina já estava com dez anos, ficando mocinha. Muito trabalhadeira, sabe? Daquele tamaninho, ela trepava num banquinho pra mexer doce naqueles tachos grandes, na cozinha da fazenda. Desde cedo já sabia lavar, passar, cozinhar e varrer o terreiro que nem um brinco. Tinha lá suas manias de correr que nem uma cabritinha no meio das outras, coisa de criança, né? Escola, não. Era muito longe, quase meio dia de viagem a pé; e o trabalho na roça, na cozinha da

fazenda, as miudezas pra fazer em casa não deixavam não. Se a gente tem saúde pra trabalhar, não precisa de mais nada (p. 157).

O trecho expõe a realidade desafiadora de mulheres de origem afrodescendente desde a infância, confluindo com a narrativa de Rita e de tantas outras mulheres, ao longo das diversas etapas da vida, já que nem mesmo a infância é poupada. Nessa mesma direção, Evaristo (2016), em sua obra “Olhos D’água”, apresenta personagens que não tiveram o seu direito à educação garantido. Para a autora, “a mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor” (Evaristo, 2016, p. 15).

Quando não se tem garantido o direito à educação, isso incide no acesso a outros direitos fundamentais, como, por exemplo, o acesso a uma vaga no mercado de trabalho que lhes garanta dignidade. Arroyo (2017) lembra que manter pobres, negros, mulheres como trabalhadoras nos limites do sobreviver e em trabalhos provisórios tem sido uma pedagogia eficaz das elites para manter essa população na opressão, como sub-cidadãos, sub-humano. Então, essa mulher tende a evadir ou, em caso mais extremo, nem acessar a sala de aula, só retornando ou tendo acesso pela primeira vez à educação formal, após a criação dos filhos, como é o caso de Rita Penena, que teve toda a infância e pode-se dizer que também toda a juventude privada desse direito, já que morava na zona rural até os 14 anos e, na época, não havia escola na sua região. Mesmo vindo para a cidade, não conseguiria, com sua idade, uma matrícula escolar à noite e, durante o dia, era obrigada a trabalhar. Assim, ocupou a escola na condição de ouvinte pelo curto período de seus 14 aos 15 anos, quando se casou.

Enquanto isso, a participante Pérola Negra sempre viveu na cidade, porém cresceu longe da mãe, foi adotada pela avó e as tias maternas. Reconhece que sempre teve acesso à escola na infância, mas não tinha a mentalidade de focar nos estudos. A sua narrativa deixa em evidência que não teve acompanhamento da família na sua vida escolar. Mesmo assim, ela desenvolveu o interesse em alguns componentes curriculares, pois viu nas atividades corporais e artísticas os seus únicos interesses na escola e não desenvolveu o gosto pela leitura na infância e juventude.

Apesar de Pérola não ter sido, nesse primeiro momento de sua trajetória escolar, seduzida pela escrita e leitura, habilidades inerentes ao bom desempenho estudantil, a arte contribuiu para a superação de seus desafios. Evaristo (2020b, p. 150), ao narrar a história de vida de mulheres negras em sua obra “Insubmissas Lágrimas de Mulheres”, por meio de uma de suas personagens, destaca que “[...] algumas pessoas escrevem para não morrer, outras pintam, algumas representam, e há também as que cantam, as que tocam instrumentos, as que bordam...Eu danço”. Dessa forma, tanto a escrita quanto a arte salvam e ajudam a transcender das adversidades. Quando instigadas a falar das suas superações e formas de resistência, elas narram que:

“O que eu tenho feito? Primeiramente eu gostaria de citar o que nunca aconteceu comigo, eu nunca fui discriminada pela cor da minha pele ou pelo meu modo de falar, nem pela maneira que eu prendo o meu cabelo, nem pela maneira de me vestir, nem de eu agir porque eu nunca permiti que isso entrasse no meu coração. Voltando a pergunta eu acredito que hoje eu me sinto muito feliz com tudo que passou, com os obstáculos que fizeram eu amadurecer ainda mais porque tem pessoas que quando ver um obstáculo quer se prender naquilo, sempre eu quero tirar algo daquilo. Eu tenho que tirar algo daquilo porque eu tenho que me manter de pé, porque atrás da Pérola Negra existe uma família que só está de pé por causa dela, se ela se abater a família... Ela é a árvore mãe, se a árvore for cortada, as outras pequenininha vão também junto. Então, pra mim não tem obstáculo. Os obstáculos quem faz é a nossa mente, é o nosso coração, é a maneira de você não perdoar, não liberar o perdão, é um obstáculo muito grande e não existe na minha vida. Apesar de ter sido criada sem mãe. Fui dependente química por 19 anos, Já fui presa e paguei pelos erros na justiça, hoje sou respeitada por todas as facções de Teresina. Já fui internada na Areolino de Abreu (hospital psiquiátrico), “faço tratamento por causa da depressão”, mas me considero lúcida e capaz de amar qualquer pessoa, capaz de perdoar e capaz de acolher qualquer viciado.” (Pérola Negra, agosto, 2023).

“Eu levanto cedo, tenho leitura regular da bíblia, tenho uma mesa prontinha ali com um caderno. Eu não sento pra assistir TV, eu sento pra assistir vídeo de perguntas e respostas, pra ver como eu me saio e estou me saindo bem. Eu estou com a minha caligrafia bem melhor, a minha concentração está melhor e estou deixando algumas coisas, elas fiquem... Eu não estou mais, ah eu quero que a comida esteja pronta 12 horas pra alguém. Eu tenho as minhas atividades e vou fazer. Faz tempo que venho tentando fazer algumas mudanças na minha vida e uma das coisas que aconteceu com algumas coisas que ele (marido) me fez. Eu sentia medo de falar as coisas pra ele, dele me diminuir como ele era acostumado. Sentia medo de falar como eu me sentia, aí um dia eu criei coragem e contei pra ele, tudo aquilo que

*tinha acontecido comigo era consequência do que ele vinha fazendo. Teve dias que quase enlouqueço, eu não estou falando de uma pequena depressão, eu estou falando de pânico. Eu digo, olha tudo isso eu aguentei. Psicologicamente ele me destratava, ele ainda me fez umas coisas fisicamente cruel, que não vou dar detalhes, mas não foi fácil. Então, falei pra ele que até ali, eu tinha aguentado tudo, mas uma coisa eu queria que ele soubesse: quantas vezes eu chorei, quantas vezes eu me deprimi, mas não tinha coragem de dizer. Chorei, chorei, mas não tinha coragem de dizer_ Por que dj**** não chorou mais? _ Só que tem um detalhe pra concluir... O que eu sentia por você, você matou tudo. Então desde esse dia, qualquer medo que tinha dentro de mim, evaporou.” (Rita Penena, agosto, 2023).*

É interessante destacar que apenas Pérola Negra faz referência ao próprio corpo e, de modo especial, o cabelo. Desde a primeira oficina de produção de dados, Pérola inclui os fios crespos na tessitura de sua narrativa. Sobre isso, Gomes e Roza (2021) destacam que alguns sujeitos e coletivos sociais sempre lutam por direitos à diferença e por viver a sua corporeidade. Desse modo, a participante, apesar de sua autoestima elevada, sente que incomoda, mas continua se autoafirmando. É até irônico um país como o Brasil, construído por meio do processo de escravização de pessoas negras, negar as próprias origens e não querer ver os traços mais marcantes que expõem a origem afrodescendente de seu povo.

Esse fascismo da cor deixa marcas na cultura, nas relações de poder e na educação e atravessa todas as gerações. “Esse tenso e complexo processo envolve o corpo negro e os sujeitos que o portam. Ora rejeitado, ora exaltado de forma exótica e erótica, o corpo negro e a corporeidade negra foram forjados em processo de regulação e emancipação” (Gomes; Roza, 2021, p. 86). Então, ainda é difícil falar sobre o próprio corpo, mesmo assim, a participante mencionada não tem essa barreira.

Analisando, assim, as formas de resistência dessas mulheres, a começar pela própria Pérola Negra, ela nos conduz para o empoderamento quando menciona a forma que arruma e lida com o cabelo, ou quando reconhece a sua importância para a sua família e sua influência na comunidade e na vida das pessoas com as quais se relaciona. Embora parte da sociedade diga que, para essas mulheres é sempre cenário de dor, a leitura que se faz desse cenário ou desses relatos orais das partícipes dessa pesquisa permite possibilidades tanto de um extremo como de outro. Assim, tanto se pode se ver a mulher inferiorizada, violentada, quanto aquela que nada e surfa na correnteza (Evaristo, 2016). Pérola Negra, é “a que inventa jeitos de

sobrevivência, para si, para a família, para a comunidade” (Evaristo, 2016, p. 15). A sua resistência também é permeada pela sua capacidade de amar, fazendo-nos voltar ao encontro dos escritos de hooks (2022).

Enquanto isso, Rita Penena, em suas formas de resistência, foca mais nos estudos, até mesmo para romper com um ciclo de medo e opressão vivida na relação com o esposo. Adquirir coragem para falar do que sentia foi motivo para enfrentar o medo e se fortalecer. Enquanto o marido utiliza a estratégia de agredi-la psicologicamente para inferiorizá-la e desacreditá-la, com o intuito de mantê-la vulnerável e refém dos seus caprichos, após anos de adoecimento, ela vai criando as suas táticas de resistência. Sobre isso, Certeau (1994) explica que

[...] a tática é a arte do fraco...Quanto maior um poder, tanto menos pode permitir-se mobilizar uma parte de seus meios para produzir efeito de astúcia: é com efeito perigoso usar efetivos consideráveis para aparências, enquanto esse gênero de “demonstrações” é geralmente inútil e “a seriedade da amarga necessidade torna a ação direta tão urgente que não deixa lugar a esse jogo”. As forças são distribuídas, não se pode correr o risco de fingir com elas. O poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como último recurso. “Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais ela estará sujeita à astúcia (p. 101, grifos no original)

O companheiro de Penena era demasiadamente forte, protegido por uma sociedade patriarcal, ao lado da companheira que, desde seus 15 anos, cuidadora da casa e dos cinco filhos, não tinha nenhuma renda financeira. Aproveita-se perversamente dessa oportunidade para fazer da repreensão o seu modo de se comunicar com a esposa que, ferida na sua dignidade, espera o momento certo, a maioria dos filhos, para empreender a sua tática, de ela mesma dar credibilidade para si e tornar-se dona de suas próprias decisões.

Acostumado com a rotina de humilhação à companheira, ele tentou repetir a cena, mas, dessa vez, aquela que sempre baixava a cabeça e chorava, desferiu-lhe um golpe que o pegou desprevenido. Simplesmente ergueu a cabeça e, daquele dia em diante, rompeu a interação com o seu algoz, mas não sem antes explicar todo o seu sofrimento que passara durante todos aqueles longos anos. De repente, as palavras daquele agora já um senhor aposentado já não lhe causava nenhum medo, nenhuma reação. Além de romper a interação com o marido, ela volta à sala de aula

e encontra na EJA o acolhimento necessário. Então, voltar a estudar é também uma tática de resistência, e a “Escola da Fronteira” representa um diferencial, pois se sentem dignas e respeitadas. Assim, quando incentivadas a falarem de modos de educar em que se sentiram respeitadas na sua dignidade humana, elas relataram que:

“Eu lembro de uma época de quando eu tinha 12 anos e teve um programa na escola que se não me engano o nome era “Aprender para Vencer”. Eu nunca esqueci disso, que tinha o dia que as mães iam pra lá pra escola e ficavam vendo a gente fazer algumas atividades e eu me sentia muito orgulhosa, porque eu não fui criada com mãe, mas eu me sentia muito orgulhosa porque... Eu não fui criado por mãe, mas eu me sentia muito orgulhosa quando minha avó ou minhas tias tiravam um tempo para ir até a escola e ficavam vendo a gente apresentar uma dança ou alguma atividade. Aquilo pra mim, era muito importante porque eu me sentia amada, porque a mãe de todos os outros alunos iam, mas a minha nunca ia, ninguém da minha família ia e naquele período houve a ideia de uma professora, inclusive era até uma professora de dança que ia pra lá, nessa época a gente estava ensaiando era uma dança aeróbica, era da flashe dance, ainda hoje eu lembro, não esqueço dela, a gente ensaiava na sala da biblioteca, afastava os livros e a gente ensaiava na hora do recreio e a gente olhava e via os rostinhos das mães olhando lá na porta, mas eu nunca via uma parente minha, mas quando foi perto do dia da apresentação eu vi minha tia.” (nesse momento ela chora). (Pérola Negra, agosto, 2023)

“Eu tenho muitos amigos de verdade, que eu conquistei como uma boa vizinha, que eu conquistei dentro da minha congregação que eu faço parte, que me respeitam, que me tratam com todo carinho. Amigos que eu sei o celular, eu sei o endereço, na hora que eu precisar é só eu chamar. Essa conquista aí, não há dinheiro nesse mundo que pague. Também foi uma das coisas que me deu muita força, mesmo nos momentos mais difíceis que lhe falei, sempre tive alguém pra me socorrer e me dar a mão, sempre tive. E ensinei os meus filhos a fazer o mesmo. Os meus filhos respeitam e aprenderam a tratar bem até o cachorro do vizinho. São pessoas que você pode confiar em qualquer tarefa, em qualquer atividade, pode lhe acompanhar em qualquer lugar que são incapazes de lhe tratar com desrespeito.” (Rita Penena, agosto, 2023)

As narrativas dessas mulheres estudantes apontam para um educar que valoriza o acompanhamento e apoio das mães, pais e familiares na trajetória estudantil de seus filhos. A Pérola, por exemplo, também valoriza um currículo diversificado, com destaque para as artes das músicas, das danças e dos movimentos corporais. As participantes se referem a um modo de educar que está para além de desenvolver habilidades matemáticas e linguísticas, por exemplo. Quando se referem

diretamente à “Escola da Fronteira”, elas valorizam o acolhimento que recebem da escola em geral e, de modo especial, de seus pares e de seus professores. Então, o que essas educandas buscam na escola não é apenas desenvolver a mente ou a intelectualidade, mas também o corpo e o espírito. Assim, nessa proposta de educação, são tratadas como seres humanos integrais, algo que se relaciona diretamente com a pedagogia engajada ou com a educação como prática de liberdade de hooks (2013).

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento espiritual dos nossos alunos. Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um. (p.25)

A autora afirma, a partir de suas experiências cotidianas, como aluna e na condição de professora negra dos Estados Unidos, que desenvolveu as suas bases teóricas a partir do legado do educador brasileiro Paulo Freire, com ensinamentos mais voltados para a mente, e do monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh, que põe em evidência a integridade, união de mente, corpo e espírito. Assim, hooks deixa o seu legado e espalha pelo mundo os seus modos de educar por meio de suas obras.

Essa abordagem holística, que inspirou hooks em suas práticas e perpassa todos os seus escritos, contempla a perspectiva de educação expressa pelas estudantes da EJA, que reconhecem a importância de valores como respeito, honestidade, solidariedade, responsabilidade e preservação das amizades, por exemplo. São valores e atitudes que elas praticam no dia a dia e fazem questão de repassar para os filhos, amigos e a comunidade de que participam.

Então, os modos de educar das participantes são construídos a partir de suas realidades, que as desafiam e as obrigam a tomar seus posicionamentos. São realidades permeadas pelos saberes feitos na experiência de persistir para vivenciar os sonhos, de ser estudante, de reconhecer-se mulher negra ou de ser conhecedora de seus direitos. Aprenderam que precisam ser fortes, mas também ter empatia e boa

convivência com as pessoas e colocar em prática os valores adquiridos. Os seus modos de educar são atravessados pela obrigatoriedade de fazer os trabalhos domésticos, cuidar dos pais, saber cuidar dos filhos e cuidar da casa. Nessa artesanaria de saberes influenciados pelo gênero e condições socioeconômicas, somam-se as habilidades de costurar vestidos e belas colchas de cama, além de saber fazer vários tipos de massas e bolos e fazer boas amizades. Essas diversidades de saberes experienciais, são construídos a partir dos movimentos diários de seus lugares de mulher que está sempre tecendo algo, assim como no poema de Marcelina (2021):

[...]Como mães que geram suas crias
 Elas tecem
 Uma música suave
 Elas tecem
 Uma só cantiga, em uma só nota
 Elas tecem
 Juntas, há anos
 Elas tecem
 Sabedoria, experiência e ousadia
 Elas tecem
 Uma colcha de retalhos que vem de longa data [...].

São mulheres que estão sempre criando, tecendo e se reinventando, até mesmo para darem conta de suas múltiplas funções que, por sua vez requerem saberes já adquiridos ou saberes que vão se constituindo de acordo com a realidade. Por exemplo, ao tornar-se mães, conseqüentemente são obrigadas a saber ou aprender cuidar do filho. De igual forma, precisam saber cuidar da casa ou fazer comida, por exemplo. São saberes que estão relacionados ao cuidado do outro.

Essas mulheres passam uma vida cuidando do outro e, entre os seus principais problemas ao retomarem aos estudos, cita-se colocar os afazeres de casa acima dos escolares. Pérola destaca também que na infância e juventude não tinha a mentalidade que tem hoje sobre a importância da leitura e dos estudos. Nota-se aqui a desestrutura familiar dessa estudante, contribuindo para que essa mulher não desenvolvesse um bom desempenho escolar. Quando mais jovem, dedicava-se apenas às atividades físicas e artísticas, como, por exemplo, jogos, vôlei, dança e capoeira, ou seja, gostava de artes e movimentos.

Rita, que viveu a infância na zona rural, onde na época não havia escola próxima, só iniciou os estudos já adolescente. Aos 14 anos foi morar na cidade, e,

para isso, exerceu o trabalho de empregada doméstica, mas não tinha o apoio dos patrões para frequentar aos estudos durante o dia, tendo que estudar à noite apenas como ouvinte. Casou-se aos 15 anos, tornou-se mãe de cinco filhos, um dos quais faleceu ainda criança. Após a maioridade dos filhos, retornou aos estudos e encontrou na EJA uma nova oportunidade de escolarização. Então é uma modalidade indispensável para pessoas como Penena e tantas outras na mesma situação. Sobre a importância dessa modalidade de ensino, Castro e Evangelista da Cruz (2023) explicam que

Compreende-se que a necessidade desse tipo de oferta é resultado de um processo histórico de negação do direito ao acesso e permanência na escola – sobretudo da classe trabalhadora – a partir de procedimentos sistemáticos de exclusão que resultam em altos índices de analfabetismo. Esse fenômeno é fruto da estrutura social e do contexto socioeconômico, os quais levam a uma educação excludente e elitizada (p. 03).

O exposto acima e a narrativa da participante corroboram com as discussões realizadas ao longo do texto, que constata a importância da EJA para essas mulheres, pois, a estrutura social contribui para que elas sejam excluídas do direito à educação, ao se sentirem responsáveis por cuidar e resolver os problemas da família. Além disso, estão inseridas em contextos socioeconômicos que as obrigam a trabalhar desde cedo.

Para superar as adversidades, essas mulheres colocam em cena as suas estratégias e táticas, protegem-se contra a discriminação pela cor da pele, cabelo ou modo de falar. Assim, blindam a mente e o coração, para não levar para si as influências de pessoas que, por acaso, tentem inferiorizá-las. Destacam que não se prendem aos obstáculos, pelo contrário, aprendem com eles e, nesse movimento de resistência a que são desafiadas diariamente, elas incluem também frequentar a igreja. Rita destaca que realiza leituras, inclusive da bíblia, e tem o seu espaço reservado para esse momento. É como se fosse o lugar reservado para fugir das opressões cotidianas, para conectar-se consigo mesma e assumir uma outra performance, transcendendo da realidade desafiadora. Ali, ela dá prioridade às atividades escolares e se desliga das atividades domésticas.

Essa mulher vai se conscientizando e construindo uma nova versão de si, mais corajosa, e narra sem nenhum remorso sobre o momento em que conversou abertamente com o marido, que vivia diminuindo a ela, tanto com agressões verbais, quanto, em alguns momentos, com agressão física. Então ela diz, com alívio, que superou todo o medo quando falou toda a verdade do que realmente sentia. A participante tem a sua trajetória atravessada pela violação de direitos e pela violência doméstica. Ao romper o medo que desde os dias de sua juventude tinha do companheiro, começa a agir e a tomar as suas próprias decisões, como por exemplo, voltar a estudar.

De acordo com a sua realidade cotidiana, ela vai desenvolvendo as suas táticas. Sobre isso, Certeau (1994) explica que é um movimento realizado no campo do inimigo, captando as possibilidades oferecidas e criando surpresas. Desse modo, agir de forma tática consiste em ser consciente das regras do sistema e, a partir desse conhecimento, criar espaços para aquilo que não está previsto (Neres, 2020). Nessa condição, permite construir novas narrativas e modos de educar.

Todos esses saberes experienciais e desafios que as obrigam a criar as suas próprias formas de resistência contribuem para que essas mulheres desenvolvam os seus modos de educar, pois são elas as responsáveis pela educação dos filhos, dos sobrinhos e familiares, exercendo papéis relacionados ao cuidado, não somente de si, mas também do outro. Elas valorizam a dimensão da coletividade e, além de levarem em conta os valores repassados pelos mais velhos, valorizam a sororidade, empoderamento feminino e identitário, o que direciona à perspectiva da educação em direitos humanos.

6 UMA EDUCAÇÃO PARA ATRAVESSAR A FRONTEIRA: LINHAS (IN)CONCLUSIVAS

Tecer as primeiras linhas e desenvolver esta dissertação não foi fácil. Tampouco é fácil fazer as últimas costuras dessa colcha, que une narrativas de mulheres negras, seguindo o fio que busca desvendar o que contam/revelam as experiências narrativas de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o educar em direitos humanos. É uma costura composta de narrativas tão únicas, de mulheres tão singulares, que se entrelaçam em suas diversidades de saberes, problemas, formas de resistência e modos de educar, que me tocaram, produziram pertencimentos, desterritorializações e aprendizados. Nesse fluxo, vivenciamos aquilo que dizem Barros e Kastrup (2009), quando afirmam que o cartógrafo, paradoxalmente, começa pelo meio, entre pulsações. De igual modo, esta pesquisa termina entre pulsações, acontecimentos e novas conexões nos seus diversos territórios de passagem e, especificamente, em um Centro de Ensino de Educação de Jovens e Adultos, na periferia de Teresina-PI.

Nessa itinerância, transitamos entre a leveza e a fricção, após habitar o território, realizar as oficinas de experiência e criação e produzir os dados da pesquisa, senti-me como uma costureira que recebe a incumbência de produzir uma colcha de retalhos e que, mesmo tendo em mãos os materiais necessários, como tecidos diversos, tesouras, linhas e agulhas, ainda assim, precisa ter a habilidade ou no mínimo, o esforço de cortar, harmonizar os tamanhos e cores, para dar forma à peça. Assim também me vi implicada nessa artesanaria: reuni livros, alinhabei palavras, uni partes de narrativas, mas tive medo de dar forma a minha obra de arte. Nessa teimosia me equilibrei, mas também tropecei no tempo e nas palavras; guardei os materiais no fundo da gaveta, e, certo dia, voltei ao trabalho e separei os tecidos. Ensaiei recusar o uso de alguns recortes, porque senti uma pontada, que não era de agulha nem tesoura, eram palavras que cortavam e escancaravam uma realidade desafiadora. A despeito de tudo isso, ali também encontrei fios de resistência, saberes experienciais e para o acabamento, modos de educar em direitos humanos das mulheres negras da EJA. Assim, dei continuidade à escrita.

Nessas cartografias andantes, realizadas nas conexões com a universidade, os componentes curriculares, as orientações recebidas, as autoras que tive a

oportunidade de ler, os encontros entre pesquisadora, participantes e aprendizados adquiridos ao mergulhar nas experiências do território da pesquisa, foi possível compreender o que Passos e Barros (2010, p. 18) afirmam ao ressaltarem que na Cartografia “o ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer”. Nesse percurso, fui descobrindo uma nova EJA, que, embora sempre estivesse ali, ao adentrar a escola exclusivamente dessa modalidade de ensino, tive uma nova experiência, como se fosse uma primeira vez, um choque, uma intensidade de afetamentos.

Então, a partir das vivências, das experiências, das realidades diversas, criamos a metáfora “Escola da Fronteira”, pois vimos nessa modalidade de ensino, um cruzamento entre uma realidade e outra, ou, nas palavras de Certeau (1994, p. 213), “uma passagem” no sentido de dar condições para elas criarem e ampliarem os seus saberes e resistências, mesmo não sendo suficiente, pois é preciso uma educação para os direitos humanos, que é nascida das próprias narrativas delas.

Ao fazer o deslocamento para outras realidades de fronteiras não necessariamente no espaço da EJA, algumas mulheres negras saem dos extremos para ocupar espaços mais privilegiados de saúde, moradia e educação, como é o caso de Conceição Evaristo, menina pobre criada numa favela de Belo Horizonte, mais tarde professora, doutora em literatura e, atualmente, um dos grandes expoentes da literatura brasileira. Essa escritora que emerge da fronteira é referência nos estudos que se referem a narrativas que protagonizam mulheres negras em suas vivências cotidianas. Assim também outras mulheres que despontam da fronteira, como Carolina de Jesus, que consegue alcançar o sonho de adquirir a sua casa de alvenaria e acessar o seu direito à moradia digna. Essas leituras foram nos movendo para o interesse pelas narrativas de mulheres negras que trazem à tona não somente os seus problemas, mas também as suas formas de resistência, os seus saberes experienciais e os seus modos de educar, e foram abrindo passagem para esse encontro com as mulheres da EJA, cujas experiências narrativas, em alguns pontos, tocam-se e se entrelaçam com as minhas, ampliam-se e revelam os seus saberes experienciais, problemas, formas de resistência e modos de educar, que se relacionam à perspectiva da educação em direitos humanos, pois as suas práticas cotidianas são alicerçadas na afirmação de valores e atitudes.

A pesquisa mostra que essas mulheres estudantes têm os seus saberes experienciais influenciados pelas condições de gênero, raça e classe, o que é perceptível em suas narrativas sobre o cuidado com os filhos, a casa ou com os cabelos. Pérola Negra foi a única participante que mencionou o cuidado com os fios crespos. Essas vivências confluem para que seus principais problemas sejam conciliação das tarefas escolares com o cuidado com a casa; atraso escolar por não tido acesso à escola na infância e por morar no campo; falta de acompanhamento dos pais quando mais jovem; e falta de apoio do esposo. Entre suas formas de resistência, destacam-se a experiência de não se prender aos obstáculos; de ser capaz de amar; de buscar na leitura, inclusive da Bíblia, formas de transcender à realidade cotidiana.

Os seus saberes experienciais são construídos a partir das suas necessidades diárias, como saber cuidar dos filhos, cuidar da própria casa ou de outra pessoa, saber fazer comida ou cuidar do cabelo. São saberes indispensáveis para a sobrevivência de mulheres da classe social empobrecida. As suas formas de resistências são desenvolvidas diante dos problemas enfrentados no dia a dia, aqui compreendidas no seu sentido de que apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito (Bosi, 2003). Essa força de vontade que move essas mulheres a superar as adversidades é perceptível na participante Rita Penena, que se muda da zona rural para a cidade com o intuito de estudar, e se casa ainda na juventude ao descobrir que o emprego de empregada doméstica não lhe permitia realizar o sonho de frequentar a escola; é perceptível na personagem Markielly, que migra para a EJA, ao sentir-se discriminada em outra modalidade de ensino, após anos de exclusão do direito à educação. As participantes reconhecem que a EJA as ajuda a ampliar sonhos e seguir com o objetivo de acessar o Ensino Superior e até mesmo fugir de opressões domésticas.

As suas narrativas, principalmente as de Pérola Negra, também trazem à tona que a desestrutura familiar, a ausência da mãe e do pai podem influenciar na trajetória estudantil e de vida, contribuindo com a exclusão escolar, levando-as à dependência química e aumentando a dificuldade para acessar os seus direitos fundamentais, previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), por exemplo. Apesar dos desafios, as participantes conseguiram extrair aprendizados e, nadando contra a corrente elas

percorrem o fluxo do educar com amor, justiça, identidade e empoderamento feminino, tanto para os seus, como para as suas iguais e para as pessoas que cruzam os seus caminhos, como relatam, principalmente, as narrativas orais de Rita Pena e Pérola Negra.

Elas apontam para um educar que valoriza o acolhimento, o que foi possível constatar ao caminharmos juntas nesse percurso, pois elas acolheram a proposta e expressaram satisfação em contribuir com a educação e com outras mulheres, corroborando mais uma vez com a ideia de que valorizam a dimensão da coletividade, estão em sintonia com a educação em direitos humanos, pois “educar para os direitos humanos quer dizer educar para saber que existem também ‘os outros’, tão legítimos quanto nós [...]” (Aguirre, 2008, p. 51, grifos no original). As estudantes afirmam o amor (hooks, 2013; 2022), as boas relações e a capacidade de perdoar. Expressam também nas vivências, nas narrativas escritas e orais, atitudes de respeito, responsabilidade e colaboração.

Mostraram-se conscientes da importância de seus papéis para a família e para o seu ciclo de amizades, mas o papel a que se referiram com mais convicção foi o da maternidade, deixando evidente que, das múltiplas tarefas que realizam, ser mãe é a melhor versão, e que são protagonistas na educação dos filhos. A dedicação e cuidado com o outro são tantos, que, ao criarem a personagem e escreverem as suas próprias narrativas no diário, algumas delas demonstraram surpresa quando se deram conta de que não olhavam para si. Essa simples reflexão mostra transformações ou mudança de percepção acontecendo nessa pesquisa interventiva que une experiências narrativas diversas e traz a voz de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos.

Os relatos das mulheres apresentam algumas pistas para a educação em direitos humanos, uma educação para atravessar a fronteira, pois as suas narrativas nos apresentam uma imagem de fronteira que cria perspectiva de uma outra educação, a partir desse chão; uma educação que parte de sujeitas periféricas, daquelas que sofrem violações de direitos humanos; uma educação criada por elas, porque elas mostram que atravessaram a fronteira apesar de ter vivido situações terríveis.

A imagem que as suas narrativas nos permitem visualizar é de uma educação que não vem como uma modalidade, como um lugar instituído de uma modalidade

como a EJA, projetada para ser um lugarzinho para os excluídos no interior da escola, mas, sim, uma educação constituída por essas sujeitas da periferia, uma educação constituinte. É uma educação que atravessa a fronteira pois, se a fronteira é um limite, elas a atravessam e quebram esse limite e instituem os seus próprios modos de educar, os quais, dentro da Educação normativa, são vistas como menor, mas elas não se enxergam assim e criam uma educação a partir do lugar dos excluídos, rompendo com a ideia de uma Educação em Direitos Humanos como uma norma ou um conjunto de diretrizes que chegam à escola. Elas rabiscam uma imagem de educação que acontece na cotidianidade como um processo inventivo construído pelos saberes e experiência dessas mulheres.

Então são modos de educar, criados por elas mesmas, que empoderam sujeitas da periferia. É uma educação para as sujeitas que sofreram ou sofrem exclusão, pensada por mulheres comuns, que vivem experiências comuns de vida, trazendo elementos de uma cultura matriarcal. Elas trazem para esse processo de fabricação de educação em direitos humanos elementos da cotidianidade, daquilo que é o espaço por exemplo da casa, do cuidado dos filhos, a dimensão do doméstico.

Essa educação é constituída de mulheres batalhadoras que têm a força de viver, de aprender, de sonhar. São mulheres que vêm da dependência química, do abandono familiar, de ser empregada doméstica, violência doméstica, portanto são mulheres que têm o perfil de quem clama por direitos humanos e liberdade. Elas entendem que nada vem de graça, mas que é uma batalha, uma construção. É uma educação em que os saberes da maternidade e da vida doméstica são capazes de exercer diferentes papéis sociais; uma educação que envolve todas as dimensões humanas, partindo do cotidiano, das experiências e tem a arte do fazer que articula teoria e prática como um revezamento.

As suas experiências e saberes apontam para a necessidade de uma educação acolhedora, inclusiva, de todos, dos diferentes, dos mais excluídos como relata Pérola Negra. É uma educação que não faz julgamentos, que parte da capacidade de se comunicar, é também uma educação que considera o corpo, no trato do cabelo e dos vestidos que fala sobre uma ancestralidade, que fala sobre uma identidade étnica racial, da afrodescendência, então elas são como as mulheres capulanas (Silva, 2019), a roupa expressa o que querem dizer, como também a

dimensão da ancestralidade, portanto é uma educação antirracista. É uma educação do cuidado de si e dos outros (Carneiro, 2023). Então, essa educação pensada por essas mulheres é uma educação pautada na política da boa convivência, preocupada em saber conviver com a vizinhança, com o próximo, com o outro, com as amigadas, ajuda mútua, principalmente entre elas.

A amorosidade é um ponto central dessa educação, é a raiz que sustenta os seus valores, está ligado também à cultura cristã, pois é um amor capaz de perdoar qualquer pessoa, sem nada em troca. É uma educação que tem uma ética da existência que atravessa valores como ser honesto, ser amoroso, ser bondoso (hooks, 2022) e ser árvore-mãe. Essa educação em direitos humanos também se apresenta como árvore-mãe, a matriz feminina que sustenta a família, a matriarca, então há um devir árvore-mãe, que tem a sabedoria dos mais velhos, que aprende com os avós, com as tias, como relata Pérola Negra. Nesse sentido, é uma educação ancestral. (Krenak, 2022). É uma educação que continua repassando os seus saberes porque aprendeu com os seus ancestrais.

As suas narrativas trazem à tona uma educação que se expressa na arte de cozinhar, de costurar, mas também de servir. Nessa dimensão do servir, ainda aparece de certo modo a colonialidade que há nelas, ainda ligada à estrutura patriarcal, machista, doméstica e, por isso mesmo, elas tentam tanto romper com essa estrutura. Também é uma educação para os sonhos de estudar, de alcançar a Educação Superior, de ter esperança na juventude ou de viajar, sendo pistas de que buscam libertação para sair desse lugar das opressões. Ainda existe uma dimensão colonizadora, mas elas têm o desejo de sair.

É portanto, uma educação para a resistência de todas as formas de opressões, principalmente as domésticas. É também uma educação para a superação dos medos, pânticos e violências, que emerge da coragem de falar, de expressar o que sente, que quebra as práticas de silenciamento, operadas pelo machismo, pelo patriarcado. Revela-se também como uma educação que se constitui como ato de dançar em meio ao caos, como relata Pérola Negra, que em seu discurso mostra a sua capacidade de transcender por meio da dança, dos movimentos corporais. A dança é uma resposta aos problemas, às políticas de morte. Trata-se, portanto, de uma educação para não morrer, para sobreviver nas relações familiares, sociais e

resistir ao fato de não ter políticas que as abracem. É uma educação que não fragmenta campo e cidade, mas que atravessa com facilidade esses dois lugares. É também uma educação para o respeito, para as amizades, como prioriza Rita. É uma educação preocupada com as amizades, com as relações humanas, que respeita as diversidades, as diferenças.

As narrativas dessas mulheres apresentam uma educação conscientizadora, para conhecer os seus direitos, que o ato de escrever é também libertação, (Evaristo, 2020a), como se percebe no diário de Penena, ao mencionar a oportunidade que teve de escrever sobre si. Nessa perspectiva, a Escola da fronteira pode ser pensada como um entre-lugar, que as ajuda a fazer a passagem, a travessia de todo tipo de escravidão, opressão para a libertação. É da EJA que nasce o novo, o devir mulher, árvore-mãe, na sua complexidade, que assume versões diversas, de ser mãe, estudante, sonhadora, amorosa, enfermeira, médica, ou seja, é a matriarca. A própria trajetória e as vivências já são um processo educativo, tanto nas suas quedas, suas lutas, e formas de superação, uma educação que passa pela conquista, pois a libertação não é dada, é conquistada. Apontam modos de educar feminino, uma educação matriarcal, onde elas são a força motriz de sustentação familiar.

Assim, nessa costura inacabada, alinhavamos as últimas linhas dessa dissertação, entre pulsações, acontecimentos e processos em curso de uma cartografia feita na coletividade, no caminhar pelo território, nas brechas e nas conexões que ligam a “Escola da Fronteira”, às narrativas das mulheres e o educar em direitos humanos. As experiências narrativas analisadas nesta pesquisa trazem algumas pistas e respostas, abrem novas perguntas e buscam produzir novos sentidos, novos olhares, perspectivas e modos de educar. No decorrer desse percurso, compreendemos que a fronteira não é zona de conforto, é território onde as pessoas estão em movimento, produzindo e se reinventando para superar as adversidades, para ir além, para atravessarem, para acessarem os seus direitos, o que faz com que criem os seus modos de educar, implicados com as suas realidades. Por saberem o peso da rejeição, da invisibilidade, elas valorizam o acolhimento, a diversidade e o caminhar juntas com as suas iguais. Cientes de que essas linhas são inconclusivas, nós as traçamos para que outras mulheres possam dar continuidade nessa tessitura

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, L.P. (s/d). **Educar para os direitos humanos**: o grande desafio contemporâneo. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aguirre.htm>. Acesso em: 27 de dez de 2023.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 131-149.
- ARROYO, M. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA - Itinerários pelo direito a uma vida justa. Editora Vozes: Petrópolis, 2017.
- AZEVEDO, A. **O cortiço**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liberlivro, 2007.
- BARRETO, M. C. M. dos S. **Trajetórias de mulheres da EJA e seus enfrentamentos às situações de violências**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33765>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52-75.
- BARROS, M. de. **Ensaio Fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BASTOS, L.; EITERER, C. Educação de Jovens e Adultos e Interseccionalidade: Mulheres Negras e Idosas, Trabalhadoras E Estudantes. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 443-465, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/download/13510/9305/46261>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOAKARI, F. M. Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. *In*: BOAKARI, F. M. *et al.* (Orgs.). **Educação, Gênero e Afrodescendência**: A Dinâmica das Lutas de Mulheres na Transformação Social. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 21-44.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

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

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

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Unesco, 2003. Disponível em: https://new.safernet.org.br/sites/default/files/content_files/plano-educdh.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

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

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

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

BRASIL. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=A%20altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20de%2010.639%2C%20de%209%20de%20janeiro%20de%202003.&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=A%20altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20de%2010.639%2C%20de%209%20de%20janeiro%20de%202003. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e de outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil/LEIS/l8069.htm>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n o 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n o 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n o 5.839, de 11 de julho de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html Acesso em: 11 fev. 2022.

CAMÕES, L. V. de. **Amor é fogo que arde sem se ver**. São Paulo: Editora Ediouro, 1998.

CANDAU, V. M. F. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, E. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

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

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. *In*. BITTAR, E. C. B. **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 152-163

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser

como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

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

CARVALHO, J. M. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Rev Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24253> Acesso em: 13 agosto de 2023.

CASTRO, F. S.; EVANGELISTA DA CRUZ, R. A. A EJA em Teresina (PI): contradições entre o direito e a efetivação da oferta. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 55, p. 1-29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4012> Acesso em: 15 set. 2023.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CAVAGNOLI, M.; MAHEIRIE, K. A cartografia como estratégia metodológica à produção de dispositivos de intervenção na Psicologia Social. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, p. 64-71, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5680> Acesso em 26/01/2024

CAVALCANTE, J. Educação de Jovens e Adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1123-1143, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44000> Acesso em 13 nov. 2022.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Todos pela educação; Moderna, 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JUNIOR, J. G. de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora

D'Plácido, 2016.

EVARISTO, C. A escrituragem e seus subtextos. *In*. DURTE, C. L.; NUNES, I. R. (Orgs.). **Escrituragem**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, ed. 1, 2020a, p. 26-46

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 4 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020b.

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

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 28 ed. Rev. Roberto Machado. Rio de Janeiro: 2014.

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

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GAUTHIER, J. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: Editora CRV, 2012.

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

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaio, intervenções e diálogos. [s. l.]. Editora Schwarcz, 2020.

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

HOOKS, B. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. Tradução: Renata Balbino. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Trad.: Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2021

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

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JESUS, R. E. de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: Estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rzs7bGtj4LKQSCkqz8rMdvD/?lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2022.

KASTRUP, V.; BARROS, L. P. de. Cartografar e acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52-75.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. A. L. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia da Letras, 2022.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentidos).

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

MACHAVA, P. L. S.; SANTOS, E.; SILVA, M. do S. B. da; BERTOLINO, L. M. de J. As Táticas e os Momentos Charneiras Produzidos Pelas Mulheres Negras no Brasil e em Moçambique em Tempos de Pandemia. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 8, n. 21, 2021. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/6584>. Acesso em: 10 nov. de 2023.

MARCELINA, E. **A colcha retalho tecida por elas**. Literafro, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/1079-elaine-marcelina>. Acesso em: 17 jun. 2023.

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

NERES, E. A.; BOAKARI, F. M. Educação e Afrodescendência: convergências entre saberes e epistemologias. *In*. BOAKARI, F. M. **Afrodescendência**. Curitiba: Editorial Casa, ed.1, 2022, p.71-89

NERES, E. A. **Histórias que se cruzam na EJA**: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional. 188 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

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

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-31

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

RAMOS, S. *et al.* **Pele alvo**: a bala não erra o negro. Rede de Observatório da Segurança. Rio de Janeiro: CESeC, novembro de 2023.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta**. Trad. de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, M. do S. B. da; ADAD, S. J. H. C.; SILVA, K. de S. Juventudes, comunidades periféricas, direitos humanos e educação. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9155/8049/125396>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SILVA, M. do S. B. da. **De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”**: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019.

SILVA, M. do S. B. da. **Filosofia do Chão**: experiências e criações de professoras no educar em direitos humanos. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

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

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

SOUZA, E. C.; MARTINS, R., TORINHO, I. Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação. *In*. SOUZA, E. C. de; TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017, p.13-21

SOUZA, S. S. de. **Corpos movediços, vivências libertárias**: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. 2011. 223f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7584> Acesso em: 10 nov. 2023.

TEDESCO, H. S.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. Entrevista na Pesquisa Cartográfica: A experiência do dizer. *In*. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Orgs.). **Pista do Método da Cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 92-127

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

VAZ, L. S. **Cotas raciais**. (Coleção Feminismos Plurais, coord. Djamira Ribeiro). São Paulo: Jandaíra, 2022.

VAZ, L. S.; RAMOS, C. **A justiça é uma mulher negra**. Belo Horizonte: Caso do Direito, 2021.

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

VIEIRA, K.; OLIVEIRA, G. **Cartografia dos afetos**: Uma conversa sobre vivências, descobertas e os caminhos do autoamor. São Paulo: Fontanar, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Oficina 2: Quarto do Espelho

Cenário:

Um quarto com uma penteadeira com espelho, pentes, batom, perfumes, cremes e acessórios

Voz do espelho (entrevista semiestruturada)

1. Olhe para você. Permita-se olhar como portadora de saberes. Que saberes são esses que você adquiriu por meio de suas experiências no decorrer de sua trajetória/história de vida? Fale isso para você.
2. Quais os principais problemas que você tem enfrentado no decorrer de sua trajetória escolar?
3. Independente de nossa classe social, nossa cor, gênero ou pertencimento dessa ou daquela família. Independente dos problemas e desafios, o que você tem feito no seu dia a dia para superar os problemas que se apresentam em seu caminho e dificultam sua trajetória escolar?
4. Ao longo de sua trajetória escolar, comunitária ou familiar, você poderia destacar um modo de educar no qual você se sentiu respeitada na sua dignidade humana?

ANEXOS

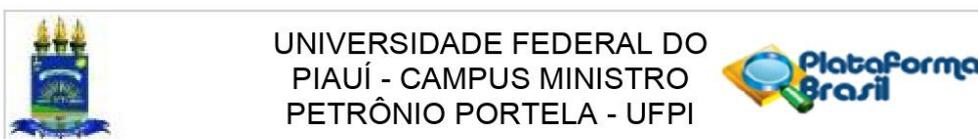
ANEXO A – A COLCHA DE RETALHOS TECIDO POR ELAS

literafro - www.lettras.ufmg.br/literafro

A colcha de retalho tecida por elas

Elas tecem
Sem Saber
Elas tecem
Sabendo
Elas tecem
Sem querer
Elas tecem
Querendo
Elas tecem
Ao longo da vida
Elas tecem
Vivendo
Elas tecem
O fio da vida
Elas tecem
Como mães que geram suas crias
Elas tecem
Uma música suave
Elas tecem
Uma só cantiga, em uma só nota
Elas tecem
Juntas, há anos
Elas tecem
Sabedoria, experiência e ousadia
Elas tecem
Uma colcha de retalhos que vem de longa data
Elas tecem
Com amor, carinho e dedicação
Elas tecem
Com tecidos diversos, por isso a colcha é firme
e cabe sempre mais uma e mais uma
Elas tecem
E tecerão até a eternidade
Com arte, com sensibilidade e grandeza
De espíritos que vêm de longe data
Ao encontro de novos pedaços
Para se unirem
A esta colcha de retalhos
Feita de tecida com a maior emoção
Da vida
Delas.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULHERES NEGRAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Pesquisador: MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67759323.9.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.968.367

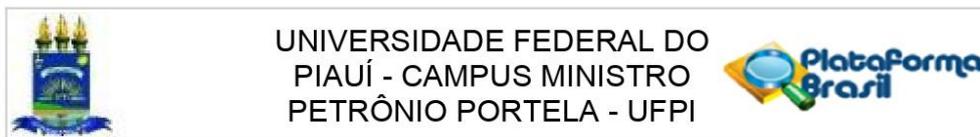
Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2096622.pdf, versão de 07/03/2023), assim como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (tecle0703.pdf, de 07/03/2023).

No campo “Resumo”, se destaca que “(...) Esta pesquisa se propõe a analisar as narrativas de mulheres negras sobre educar em direitos humanos no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Shirley Costa e Silva. Objetiva-se nessa pesquisa identificar nas narrativas saberes experienciais das mulheres negras da EJA; perceber os problemas e as formas de resistência dessas mulheres; caracterizar modos de educar em direitos humanos que revelam as experiências narrativas das mulheres negras da EJA. O estudo se desenvolve na perspectiva da interseccionalidade no sentido de observar essas inter-relações de gênero, raça e classe no âmbito da EJA”.

Ainda no campo “Resumo”, se fornecem as primeiras informações metodológicas: “(...) A pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa tem-se como instrumento de coleta de dados o diário de itinerância e entrevistas narrativas. Será uma pesquisa de intervenção cartográfica com inspiração na sociopoética”.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)			
Bairro: Ininga		CEP: 64.049-550	
UF: PI	Município: TERESINA		
Telefone: (86)3237-2332	Fax: (86)3237-2332	E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br	



Continuação do Parecer: 5.968.367

No campo “Desenho”, as primeiras informações são complementadas: “[...] serão desenvolvidas oficinas de experiência e criação, voltadas à produção de narrativas dessas mulheres no contexto da EJA, utilizando como instrumento de coleta de dados o diário de itinerância e entrevistas narrativas semiestruturada. O processo de investigação será realizado por meio da pesquisa-intervenção cartográfica e inspirada na sociopoética, a partir da realização de oficinas de experiência e criação, usando como dispositivos, poemas e textos literários produzidos por autoras negras. As entrevistas e produção de conhecimentos, desenvolvida no âmbito das oficinas, serão gravados, por meio de sistema de áudio e vídeo, para posterior transcrição, sistematização e análise do conteúdo, com base nos objetivos e na fundamentação teórica que norteiam o desenvolvimento da pesquisa. O trabalho será desenvolvido no Centro de Ensino de Jovens e Adultos [REDACTED] de Teresina, no estado do Piauí, envolvendo 10 (dez) participantes, sendo mulheres negras, maiores de 18 anos e estudantes da EJA, preferencialmente cursando o Ensino Médio e que atendam os demarcadores interseccionais de gênero, raça e classe”.

No campo “Metodologia proposta”, se complementa que “(...) A Cartografia é metodologia criada por Deleuze e Guattari (1995) que surge como um princípio de rizoma para manter a sintonia entre objeto e método, partindo da concepção de que os dados são produzidos ao invés de coletados pelos participantes da pesquisa na relação com o pesquisador e o campo de imanência de onde emergem os problemas mobilizadores da pesquisa. Para Kastrup (2009), cartografar é acompanhar percursos, fazer conexões, implicar, mapear e intervir, além de promover a transformação no processo de pesquisa, que também recebe inspiração na sociopoética, com o desenvolvimento de oficinas de experiência e criação, usando como principal dispositivo a produção de narrativas, com o uso do diário de itinerância e literatura, principalmente poesias e contos. A pesquisa tem como base a abordagem qualitativa da pesquisa intervenção (CASTRO, 2008), pois a Cartografia também pode ser entendida como uma pesquisa de intervenção que pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos (ALVAREZ; PASSOS, 2010). Assim, a Cartografia tem como desafio acompanhar processos inventivos e produção de subjetividades. Sendo de inspiração sociopoética no sentido de que é um percurso de formação de si e de mundo, causando transformação. (SILVA, 2019; SILVA 2022), favorece experiências de pesquisa que buscam atender realidades e culturas subalternizadas e excluídas historicamente, como assegura

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.968.367

os princípios da sociopoética ao tratar da valorização de culturas de resistência, produzindo um viés descolonizador, pois nessa abordagem há “[...] a valorização das culturas dominadas e de resistência, principalmente no que significa pensar a partir de outras maneiras de produzir saberes não eurocêntricos, de culturas marginalizadas pela colonização capitalista” (SILVA, 2022, p. 169), sendo, portanto, uma metodologia assertiva para trabalhar na perspectiva da educação em direitos humanos como prevê Candau (2013) quando fala da importância de empoderar grupos sociais desfavorecidos ou discriminados”.

Por fim, no campo “Metodologia de análise de dados”, se descreve um procedimento complementar: “No que se refere à análise de dados, o trato metodológico será direcionado aos dados construídos na pesquisa bibliográfica, transversalizando com as narrativas produzidas pelas mulheres negras da EJA. No caso da análise na intervenção, a pesquisa cartográfica permite que as experiências das participantes sejam vistas por outros ângulos, que ao refletirem sobre suas próprias narrativas e saberes experienciais possam produzir novos sentidos e fazer novas conexões”.

A pesquisadora responsável apresenta a seguinte hipótese ao referido protocolo de pesquisa:

“[...] as as mulheres negras da EJA narrarão experiências de enfrentamento, superação, resistência diante dos problemas vivenciados, apontando modos de educar em direitos humanos a partir da realidade que vivenciam e dos saberes experienciais, corroborando para a construção de outra cultura de educar em direitos humanos trazidos de referências historicamente excluídas violadas em suas escutas, participação no processo educativo, como é o caso da modalidade EJA”.

Nessa primeira versão, são apresentados os seguintes critérios de inclusão e de exclusão:

“Critério de Inclusão:

Ser mulher com idade maior de 18 anos; ser negra; ser egressa da Educação Básica preferencialmente cursando o (Ensino Médio) da modalidade EJA no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Shirley Costa e Silva; e que aceitar participar da pesquisa. Sendo que serão incluídas no máximo as 10 primeiras egressas que aceitarem participar da pesquisa e que atendam os demarcadores interseccionais.

Critério de Exclusão:

Não ser mulher maior de 18 anos; não ser negra ; não ser estudante da EJA; não ser egressa do

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.968.367

Centro de Ensino de Jovens e Adultos Professora Shirley Costa e Silva; e não aceitar participar da pesquisa”.

Objetivo da Pesquisa:

Assim são descritos os objetivos de pesquisa:

“Objetivo Primário:

Analisar as experiências narrativas de mulheres negras da EJA sobre educar em direitos humanos.

Objetivo Secundário:

- 1) Identificar nas narrativas saberes experienciais das mulheres negras nas suas trajetórias escolares da EJA;
- 2) Perceber os problemas e as formas de resistência das mulheres negras na experiência escolar da EJA;
- 3) Caracterizar modos de educar em direitos humanos que revelam as experiências narrativas de mulheres negras da EJA”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Assim são descritos os riscos e os benefícios, nas Informações básicas de pesquisa:

“Riscos:

São riscos mínimos que a participante da pesquisa estará exposta, como a exposição da figura/imagem da entrevistada e a possibilidade de desconforto emocional no processo de produção das narrativas, já que se trata de um processo que produz muitos afetamentos trazidos pelas memórias e experiências vivenciadas. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade das participantes na pesquisa, pois não será necessário a identificação do nome da mesma nem de outros dados como telefone ou e-mail pessoais. Também serão usados auxílios de orientação dialógica, e, caso necessário, acionado acompanhamento psicológico para assegurar às participantes condições emocionais de desenvolvimento da pesquisa, garantindo que a participante se sinta à vontade para escrever no diário de itinerância e responder à entrevista semiestruturada.

Benefícios:

O benefício desta pesquisa se refere à reflexão da realidade por parte das mulheres estudantes que permitirão compreender as reverberações da formação desse público em questão de conhecer suas trajetórias, considerar seus saberes experienciais na perspectiva do educar em direitos humanos. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir na construção de novos referenciais

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.968.367

teóricos acerca da Educação de Jovens e Adultos em diálogo com a educação em direitos humanos na perspectiva da interseccionalidade. Compreendemos que o processo de investigação proporciona a reflexão da realidade por parte das alunas que permitirão compreender as reverberações da formação desse público em questão de conhecer suas trajetórias, considerar seus saberes experienciais na perspectiva do educar em direitos humanos. Espera-se também que os conhecimentos produzidos neste percurso de pesquisa-intervenção possam fortalecer o Núcleo de Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania”(NEPEGECI) e Observatório das Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE) da Universidade Federal do Piauí ”.

Assim são descritos os riscos e os benefícios, no TCLE:

“Informamos que os riscos mínimos são de exposição da figura da entrevistada e a possibilidade de desconforto emocional no processo de produção das narrativas, já que se trata de um processo que produz muitos afetamentos trazidos pelas memórias e experiências vivenciadas. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade das participantes na pesquisa, pois não será necessário a identificação do nome da mesma nem de outros dados como telefone ou e-mail pessoais. As pesquisadoras se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. [...]

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o debate em torno das questões de gênero, da diversidade étnico-racial e na inclusão de mulheres negras na educação de Jovens e adultos, potencializando suas narrativas, experiências e saberes ao passo que corrobora na construção da cultura de educar em direitos humanos [...]”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra assaz relevante em suas potenciais contribuições quanto a “[...] construção de novos referenciais teóricos acerca da Educação de Jovens e Adultos em diálogo com a educação em direitos humanos na perspectiva da interseccionalidade”, bem como a práticas antirracistas em sala de aula de EJA e a políticas públicas antirracistas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram anexados; a seu respeito:

- todos documentos, dos quais constam assinaturas, estão escaneados;

Endereço:	Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)		
Bairro:	Ininga	CEP:	64.049-550
UF:	PI	Município:	TERESINA
Telefone:	(86)3237-2332	Fax:	(86)3237-2332
		E-mail:	cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.968.367

- nesta primeira versão, o documento ao cronograma de pesquisa (documento intitulado "cronogramanairapdf.pdf", datado de 07/03/2023) designa os meses de março a maio de 2023 ao trabalho deste Comitê de Ética, prevendo o início da pesquisa de campo em junho de 2023 e correspondendo, destarte, aos 90 dias solicitados ao trabalho deste Comitê, conforme instruções em sua página eletrônica;

- o instrumento de coleta de dados (intitulado "Instrumentodecoletadedados.pdf", datado de 07/03/2023) apresenta, antes do roteiro de entrevistas propriamente dito, um adendo no qual constam explicitações acerca das etapas de pesquisa atinentes ao referido instrumento.

Recomendações:

Vide o campo seguinte.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da primeira versão deste protocolo de pesquisa, não são constatadas pendências, ao que considero o presente protocolo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação protocolo de pesquisa.

Solicita-se que seja enviado ao CEP-UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://ufpi.br/cep>.

- Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação";
- Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.
- Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.968.367

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2096622.pdf	07/03/2023 17:26:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto0703.pdf	07/03/2023 16:46:31	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronogramanairapdf.pdf	07/03/2023 16:42:00	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tecle0703.pdf	07/03/2023 16:33:51	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisador0703.pdf	07/03/2023 16:22:56	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
Outros	termoconfidencial0703.pdf	07/03/2023 16:19:59	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
Outros	cartaencaminhamento0703.pdf	07/03/2023 16:16:44	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folharostoassinada03032023.pdf	03/03/2023 17:10:15	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento0303.pdf	03/03/2023 15:35:44	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
Outros	curriculomaria.pdf	03/03/2023 15:28:52	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
Outros	curriculolattessocorroborges.pdf	03/03/2023 15:25:31	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumentodecoletadedados.pdf	03/03/2023 15:19:54	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	03/03/2023 15:09:28	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI



Continuação do Parecer: 5.968.367

Não

TERESINA, 28 de Março de 2023

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI (Bloco da Pró-Reitoria de Administração)
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br