UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre)

Vera Lúcia Justiniana Pimenta Moreira

“EU NÃO TIVE VIDA BONITA DE LUTA, NÃO. TUDO FOI COM SACRIFÍCIO”:
trajetórias de mulheres negras, educandas da EJA e moradoras de ocupações urbanas

Belo Horizonte
2024

Vera Lúcia Justiniana Pimenta Moreira

“EU NÃO TIVE VIDA BONITA DE LUTA, NÃO. TUDO FOI COM SACRIFÍCIO”:

trajetórias de mulheres negras, educandas da EJA e moradoras de ocupações urbanas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos
Orientador: Prof. Dr. Natalino Neves da Silva

Belo Horizonte
2024

M838e
T

Moreira, Vera Lúcia Justiniana Pimenta, 1967-
“Eu não tive vida bonita de luta, não. Tudo foi com sacrifício” [manuscrito] : trajetórias de mulheres negras, educandas da EJA e moradoras de ocupações urbanas / Vera Lúcia Justiniana Pimenta Moreira. -- Belo Horizonte, 2024.
110 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Natalino Neves da Silva.
Bibliografia: f. 98-106.
Apêndices: f. 107-110.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Relações de gênero -- Teses. 3. Educação de adultos -- Relações étnicas -- Teses. 4. Educação de adultos -- Relações raciais -- Teses. 5. Mulheres -- Negras -- Atividades politicas --
Efeito da educação -- Teses. 6. Negras -- Educação de adultos -- Teses. 7. Educação feminina -- Teses. 8. Educação popular -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Ocupações -- Relações raciais -- Teses. 10. Belo Horizonte (MG) -- Ocupações -- Relações étnicas -- Teses. 11. Belo Horizonte (MG) -- Educação de adultos -- Teses.
I. Título. II. Silva, Natalino Neves da. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342
Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Ficha de Catalogação – Biblioteca da FaE/ UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

VERA LUCIA JUSTINIANA PIMENTA MOREIRA

Realizou-se, no dia 06 de junho de 2024, às 14:00 horas, sala 5102, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 502ª defesa de dissertação, intitulada "Eu não tive vida bonita de luta, não. tudo foi com sacrifício": trajetórias de mulheres negras, moradoras de ocupações urbanas e educandas da EJA, apresentada por VERA LUCIA JUSTINIANA PIMENTA MOREIRA, número de registro 2022659559, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Natalino Neves da Silva - Orientador (UFMG), Prof(a). Vanessa Regina Eleuterio Miranda (UFMG), Prof(a). Jerry Adriani da Silva (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada.

( ) Reprovada.

( ) Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 06 de junho de 2024.

Prof(a). Natalino Neves da Silva (Doutor)

Prof(a). Vanessa Regina Eleuterio Miranda (Doutora)

Prof(a). Jerry Adriani da Silva (Doutor)

Documento assinado eletronicamente por **Jerry Adriani da Silva**, **Usuário Externo**, em 08/07/2024, às 13:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Natalino Neves da Silva**, **Professor do Magistério Superior**, em 08/07/2024, às 15:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco**, **Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 26/07/2024, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3240045** e o código CRC **9AAFAAA8**.

Dedico esta pesquisa à minha família, meu marido e meus filhos que sempre torceram pela minha realização. E a todas as mulheres negras deste país que lutaram e lutam por uma sociedade antirracista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, fonte de toda a sabedoria e inspiração, por me conceder força e discernimento para realizar esta dissertação.

Expresso minha gratidão aos meus antepassados cujo legado e sabedoria continuam a inspirar-me diariamente.

E não posso deixar de mencionar, em memória dos meus queridos pais, Ismael e Abigail, que, apesar da pouca instrução, sempre incentivaram a nós, filhos, a buscarmos o conhecimento. Suas palavras de encorajamento ecoam em mim até hoje.

Um agradecimento especial a minha família, ao meu marido, Rui, por sua constante motivação e apoio, mesmo nos momentos mais desafiadores Aos meus filhos, Murilo e Guilherme, por compreenderem minhas ausências e por serem uma fonte constante de motivação. O amor da minha família e compreensão foram meu combustível para seguir em frente buscando fazer a diferença no mundo em que vivemos.

Minhas tias, todas elas empregadas domésticas, assim como as sujeitas da pesquisa, como mulheres negras que são, enfrentaram o gosto amargo do racismo. Suas histórias são um testemunho poderoso da resiliência e da luta pela igualdade.

Agradeço, aos meus irmãos e irmãs, especialmente, Ana e Márcia, por se disponibilizarem para me ajudar nesta pesquisa. O apoio de vocês foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Expresso minha gratidão a todos os meus sobrinhos cujo incentivo foi uma fonte constante de motivação. Não poderia esquecer de agradecer minha sobrinha Cristina que me incentivou a participar do Projeto Ações Afirmativas na Pós.

Aos meus amigos e amigas, expresso minha profunda gratidão, pelo apoio e encorajamento ao longo desta jornada. As palavras de incentivo e os gestos de solidariedade foram fundamentais para eu me manter firme em meu propósito.

Agradeço aos meus professores, em especial, ao meu orientador, Natalino, que conseguiu me fortalecer nos momentos de insegurança, sempre dizendo "Confia no professor".

Em última análise, reconheço que esta dissertação só foi possível graças ao conceito de ubuntu, que nos lembra da interconexão e interdependência de todos nós. Cada pessoa que mencionei e tantas outras que não foram nomeadas desempenharam um papel crucial neste trabalho coletivo. Juntos, trabalhamos para dar voz às experiências das mulheres negras e para enfrentar o racismo em nossa sociedade. Que este trabalho possa contribuir para um futuro mais justo e igualitário para todos e todas. Obrigada.

“O imaginário brasileiro, pelo racismo, não concebe reconhecer que as mulheres negras são intelectuais” (Evaristo, 2004).

RESUMO

A pesquisa enfoca as trajetórias de mulheres negras, moradoras das ocupações urbanas Izidora e Mariquinhas, educandas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, localizada na Região Norte da cidade. O objetivo central do estudo foi conhecer as trajetórias dessas mulheres no que concernia a suas participações em ações sociopolíticas e/ou culturais afro-brasileiras. Interessou-nos compreender se as ações eram reconhecidas pela escola e incorporadas em suas práticas educativas. O percurso metodológico consistiu na realização de pesquisa bibliográfica e de campo, coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas e a elaboração de uma cartilha, com conteúdo voltado para as práticas educativas. Pela perspectiva da interseccionalidade, o estudo revelou, entre outras coisas, que o racismo, o sexismo, o patriarcado, a opressão de classe, os problemas de saúde mental, a falta de moradia digna, a violência estatal, a baixa escolaridade e outros mecanismos de discriminação interferem diretamente nas trajetórias de vida dessas mulheres.

Palavras-chave: Educação Popular Negra; EJA popular negra; mulheres negras.

ABSTRACT

The research focuses on the trajectories of Black women living in the urban occupations of Izidora and Mariquinhas, who are students in the Youth and Adult Education (EJA) program during evening classes at a school in the Municipal Education Network of Belo Horizonte, located in the Northern Region of the city. The central objective of the study was to explore these women's trajectories in relation to their participation in Afro-Brazilian socio-political and/or cultural actions. We were interested in understanding whether these actions were recognized by the school and incorporated into its educational practices. The methodological approach included a literature review, field research, data collection through semi-structured interviews, and the development of a booklet focused on educational practices. From the perspective of intersectionality, the study revealed, among other things, that racism, sexism, patriarchy, class oppression, mental health issues, lack of adequate housing, state violence, low educational attainment, and other mechanisms of discrimination directly impact these women's life trajectories.

Keywords: Black Popular Education; Black Popular EJA; Black Women.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Marcha contra o racismo no centro do Rio de Janeiro (1988) 17
Figura 2- Convite do Encontro da Liberdade – Vitória/ES 18
Figura 3- Assinaturas de Nelson Mandela e de sua esposa, na época, Winnie Mandela, no Encontro da Liberdade – Vitória/ES 18
Figura 4- Mapa da Região da Izidora 36
Figura 5- Registro fotográfico do trabalho de campo na Ocupação Rosa 38
Figura 6- Registro fotográfico do trabalho de campo. Entrada da Ocupação Rosa Leão 39
Figura 7- Registro fotográfico do trabalho de campo no Centro de Poder Popular Marielle Franco - Ocupação Rosa Leão 40
Figura 8- Mapa do Conjunto Mariquinhas 41
Figura 9- Incêndio em barraco no Bairro Vila Mariquinhas, Região Norte/Belo Horizonte. 43
Figura 10- Reunião da Urbel com moradores da Ocupação Mariquinhas 50
Figura 11-Manifestação dos moradores da ocupação na rua de Belo Horizonte 51
Figura 12- Moradores das Ocupações da Izidora na Prefeitura de Belo Horizonte exigindo AEIS, água, energia, saneamento, posto de saúde, escola e creches. 52
Figura 13- Dia da Consciência Negra (2016). Desfile das mulheres negras da Izidora 57
Figura 14- Festa de Congado na Igreja local e solidariedade à luta da Izidora 58
Figura 15- Mural fixado no corredor da escola 63
Figura 16- Capa do Subprojeto "Patronos da Escola": "Rondó da ronda noturna", poesia de Ricardo Aleixo (2002) 68
Figura 17- Atividades realizadas no decorrer do ano de 2023 na EJA 71
Figura 18- Abertura da Roda de Conversa sobre o significado do símbolo Sankofa 72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Escola - Educandos(as) da EJA - autodeclaração étnico-racial 24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos sujeitos da pesquisa 28
Quadro 2- Atividades realizadas no decorrer do ano de 2023 na EJA 70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AGE – Advocacia Geral do Estado

APNs – Agentes de Pastorais dos Negros

BP´s – Brigadas Populares

CCBB – Centro Cultural do Banco do Brasil

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CECAN – Centro de Cultura e Arte Negra

Cohab MG – Companhia de Habitação do Estado de Minas Gerais

CNE/CP – Conselho Nacional da Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Popular

EPN – Educação Popular Negra

ES – Espírito Santo

FaE – Faculdade de Educação

GERJA/SMED – Gerência da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

GRUCON – Grupo União e Consciência Negra

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDH – índice de desenvolvimento humano

LBV – Legião da Boa Vontade

MG – Minas Gerais

MLB – Movimento de Luta em Bairros, Vilas e Favelas

MLPM – Movimento de Luta pela Moradia

NERERs – Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais

OP – Orçamento Participativo

PEI – Programa Escola Integrada

PNSB – Pesquisa Nacional de Saneamento Básico

PPP – Projeto Político e Pedagógico

RAPS – Rede de Atenção Psicossocial

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte

RJ – Rio de Janeiro

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

STF – Supremo Tribunal Federal

TJMG – Tribunal de Justiça de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Urbel – Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO **15**

1.1 Mulher negra e EJA - Meu "lugar de fala" **15**

1.2 Problema de Pesquisa **21**

1.3 Objetivo Geral **21**

1.3.1 Objetivos específicos 22

1.4 Percurso para a construção da pesquisa **22**

1. 5 Percurso metodológico **25**

1.5.1 Revisão de literatura 25

1.5.2 A escola em que o estudo foi realizado 26

1.5.3 Sujeitos da pesquisa 27

1.5.4 Instrumentos de coleta de dados 29

1.5.5 A organização da pesquisa 31

1º CAPÍTULO – OCUPAÇÕES URBANAS: DA GARANTIA DO DIREITO SOCIAL À MORADIA À CONQUISTA DO DIREITO SOCIAL E HUMANO DA EJA **33**

1.1 Educandas negras na luta pelo direito à moradia **45**

1.2 Educação popular e os movimentos sociais **53**

2º CAPÍTULO A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EJA E AS AÇÕES SOCIOPOLÍTICAS DE MULHERES NEGRAS EDUCANDAS E MORADORAS DE OCUPAÇÕES URBANAS: LUGARES DE LUTAS E DE APRENDIZAGENS **62**

2.1 Projeto Político e Pedagógico e a valorização da diversidade étnico-racial na EJA **66**

2.2 Escola como espaço de acolhimento e de aprendizagem **73**

3º CAPÍTULO "MULHERES NEGRAS QUE VI DE PERTO": TRAJETÓRIAS DE VIDA ENTRELAÇADAS À CONQUISTA DO DIREITO SOCIAL E HUMANO DA EJA **78**

3.1 Trajetórias das educandas negras: as questões do casamento infantil e da violência de gênero 81

3.2 Trajetórias das educandas negras: as questões da violência estatal 83

3.3 Trajetórias das educandas negras: questões de gênero e de raça 87

3.4 Recurso educativo: a produção de uma cartilha sobre a trajetória de luta de mulheres negras, educandas da EJA e moradoras de ocupações urbanas 92

CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS 98

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 107

APÊNDICE B - MODELO DE ENTREVISTA 108

APÊNDICE C - MODELO DE ENTREVISTA 109

1. INTRODUÇÃO

1.1 Mulher negra e EJA - Meu “lugar de fala”

Há 30 anos, trabalho na educação pública. Estudei, dos anos iniciais do Ensino Fundamental à universidade, no ensino público. Nas séries iniciais, estudei na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti. No Ensino Médio, cursei o magistério no Instituto de Educação de Minas Gerais e me graduei no Ensino Superior de Pedagogia, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ao longo da minha trajetória educacional, profissional e pessoal, recordo-me de ter vivenciado vários tipos de agressões, devido ao meu pertencimento étnico-racial. Ser mulher, preta, pobre e periférica no Brasil, como diz Sueli Carneiro (2011)[1], é experimentar certa condição de asfixia social.

Minha trajetória de vida resume-se a buscas pela sobrevivência e melhores condições de vida, realidade vivenciada pela maioria da população negra[2] no Brasil. Venho de uma família numerosa, dez irmãos e meus pais. Minha mãe, ex-empregada doméstica, era uma militante nata da causa e meu pai era caminhoneiro com baixo nível de escolaridade. Ela sempre acreditou no potencial dos filhos e no poder transformador da educação na minha vida e na vida dos meus irmãos. Mesmo quando professores tentavam desvalorizar nossas histórias, nos considerando incapazes, minha mãe sempre nos incentivava dizendo “Estuda. Só assim vocês terão uma vida melhor”.

Para minha família, estudar era a chance de melhorar de vida e de ascender social, cultural e financeiramente. É necessário ressaltar que, por terem que trabalhar desde cedo, meus irmãos e irmãs retornaram à Educação de Jovens e Adultos (EJA) para terminarem o Ensino Fundamental. A esse respeito, a partir da conquista do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, após a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), por meio da (EJA), a minha sogra retornou aos estudos, matriculando-se no ensino noturno aos 54 anos, na intenção de concluir o Ensino Fundamental. A EJA desempenha um papel crucial nesse sentido, proporcionando oportunidades educacionais para aquelas pessoas que foram excluídas do sistema educacional por motivos diversos. Evidencia-se, assim, que essa modalidade de ensino faz parte da história da minha família e de outras tantas famílias negras

[1] Aparecida Sueli Carneiro, nascida em São Paulo, em 24 de junho de 1950, é filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro. Fundadora e atual diretora do Geledés – Instituto da Mulher Negra (Carneiro, 2022).

[2] Entende-se por negro a pessoa que se autodeclara preta ou parda, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

neste país. Afinal, segundo pesquisas da área, a maioria dos estudantes matriculados na EJA se autodeclara negra.

Um fato que mudou minha vida e fortaleceu meu processo de conscientização em relação às questões étnico-raciais ocorreu no ano de 1988, momento em compreendi que a efetivação do direito à EJA significava, entre outras coisas, tomar conhecimento da realidade de pessoas jovens, adultas e idosas, oriundas das parcelas mais vulneráveis da população, que vivem cotidianamente processos de desigualdades sociorraciais. O referido ano, no qual se comemorou o centenário da abolição da escravidão e a promulgação de uma nova Constituição no país (Brasil, 1988), consistiu-se também na minha participação em diversos encontros para discutir a "falsa abolição da escravatura", assunto de alta relevância que estava sendo discutido por toda sociedade. Cabe ressaltar o tema da Campanha da Fraternidade, da Igreja Católica, naquela ocasião, intitulado "A fraternidade e o negro" (1988).

Ressalta-se que, em função das discussões sobre a realidade do negro na sociedade, surgiu o movimento denominado Agentes de Pastoral Negros (APNs)[3], grupo de militância negra no interior da igreja Católica, do qual participei por 10 anos, em Belo Horizonte.

A propósito do tema, convém dizer que os APNs sofriam críticas de setores conservadores da Igreja, sob a alegação de que a organização dos negros na pastoral iria dividi-la, em virtude da discussão sobre racismo e discriminação racial, o que, segundo narrado, poderia levar para o interior da instituição o "racismo às avessas". Assim, o Movimento Negro de base católica não foi poupado de severas críticas dos setores conservadores e aqueles progressistas da Igreja e da sociedade, os quais foram tomados pela crença no mito da democracia racial. No entanto, para além das diferenças, os APNs foram de significativa importância para a construção de quadros de origem popular para o Movimento Negro.

Foi nesse contexto que tive a honra de participar da Marcha Negra contra o Racismo, em 1988, na avenida Afonso Pena, centro de Belo Horizonte/Minas Gerais (MG), que contou com a presença de movimentos negros, de sindicatos e de grupos sociais da cidade e do interior. A manifestação ocorreu em todos os estados do Brasil, algo que chocou a mídia e o governo da época, uma vez que esperavam que a passagem do centenário da abolição da escravidão no Brasil adotasse somente o caráter festivo, em comemoração à suposta integração racial (Figura 1).

---

[3] Os Agentes de Pastoral Negros (APNs) surgiram em todo o Brasil, no contexto da Teologia da Libertação, com ações ligadas às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica, por meio de reuniões entre pessoas do Movimento Negro e religiosos.

Figura 1- Marcha contra o racismo no centro do Rio de Janeiro (1988)



Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=HYLrL4Qx22Q>. Acesso em: 04 fev. 2023.

Quanto a minha participação nos movimentos negros, há que se destacar o fato de eu atuar em diversos grupos, a saber: Movimento Negro Unificado[4] de Belo Horizonte, Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON)[5], Movimento GRAAL[6], grupo internacional de mulheres que discutiam as questões de gênero, sendo esses os movimentos mais atuantes na década de 1980 e 1990. Diante dessa realidade, afirmo, com total segurança, que foram tais movimentos que me educaram sobre as questões raciais e de gênero. Como diz a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2020, p.13), o "Movimento Negro é educador". Não poderia também deixar de mencionar que foram nesses grupos que várias mulheres negras de Minas Gerais iniciaram sua militância. Àquelas que já se foram, minha eterna gratidão; àquelas que estão, assim como eu, na luta pela igualdade, meus cumprimentos. Não poderia deixar de ressaltar que os grupos aqui mencionados continuam ativos, resistindo na luta contra o racismo e o sexismo.

---

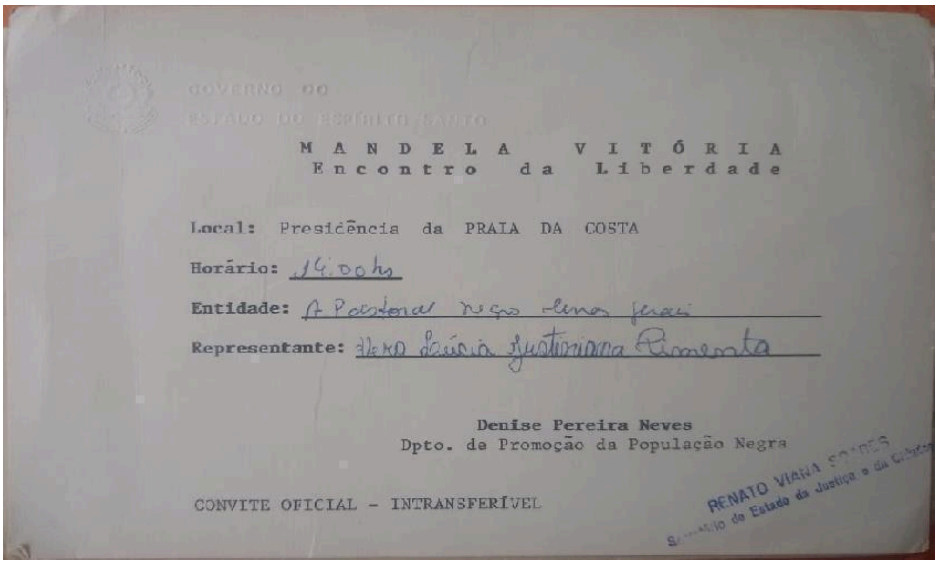
[4] No dia 18 de junho de 1978, em reunião, onde participaram representantes do Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), Grupo Afro-Latino América, da Associação Cultural Brasil Jovem, grupos *blacks* e representantes das equipes de baile *soul*, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, os jornais Abertura e Capoeira, estudantes, atletas, esportistas e artistas negros, decidiu-se criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, com vistas a mobilizar e organizar a população negra para lutar contra o racismo (Cardoso, 2001, p. 35).

[5] O Grupo União e Consciência Negra (GRUCON) surgiu em 1981, após um longo processo de discussão e organização. O GRUCON já nasceu em um conflito sobre a perspectiva da abordagem. Parte do grupo, de leigos e leigas não católicos, era contrário à perspectiva de o grupo ser exclusivamente de cunho pastoral e cristão, tendo em vista que a Igreja reproduzia as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, além de seu histórico de apoio e justificativa da escravidão (Jesus, 2021).

[6] O Movimento do GRAAL é uma organização internacional de mulheres comprometidas com a transformação do mundo em uma comunidade de justiça e paz. O movimento é ecumênico, cultural e social e está presente em mais de 20 países, com status consultivo no Conselho Econômico e Social da ONU desde 1998 (Graal Brasil, 2022).

Importa destacar que, no dia 4 de agosto de 1991, tive a honra de me encontrar com Nelson Mandela e com sua esposa na época, Winnie Mandela, na cidade de Vitória/Espírito Santo (ES), representando os Agentes de Pastoral Negros da Igreja Católica. O evento denominado "Encontro da Liberdade" ocorreu no gabinete da Presidência, na Praia da Costa, a convite do primeiro governador negro do Estado do Espírito Santo, Albuino Cunha de Azeredo. Foi um encontro reservado para alguns representantes dos movimentos negros do Brasil. Conhecer personalidades históricas como aquelas aqui referenciadas foi realmente inacreditável! Tratou-se de um momento marcante e mágico de minha existência (Figuras 2 e 3).

Figura 2- Convite do Encontro da Liberdade – Vitória/ES


GOVERNO DO
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

MANDELA VITÓRIA
Encontro da Liberdade

Local: Presidência da PRAIA DA COSTA

Horário: 14 00 hs

Entidade: A Pastoral Negra Leros Gerais

Representante: Hna Lúcia Gustaviana Pimenta

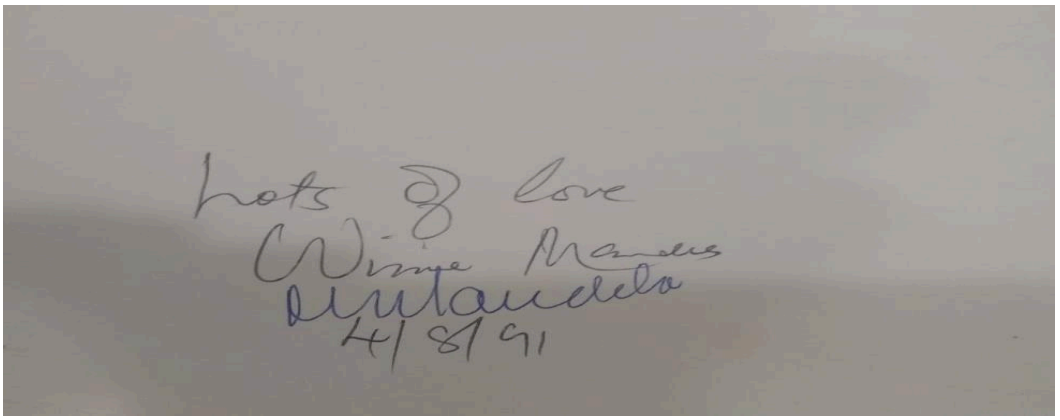
Denise Pereira Neves
Dpto. de Promoção da População Negra

CONVITE OFICIAL - INTRANSFERÍVEL

RENATO VIANA SOARES
Secretário de Estado da Justiça e da Cidadania

Fonte: Acervo pessoal da autora (1991).

Figura 3- Assinaturas de Nelson Mandela e de sua esposa, na época, Winnie Mandela, no Encontro da Liberdade – Vitória/ES



Fonte: Acervo pessoal da autora (1991)

É pertinente dizer que acredito que poderemos vencer o racismo por meio da educação, pois, como bem disse Mandela, em 1995, “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” (Dezoito de julho, 2022), reforçando a ideia de que a educação seja o caminho para transformar a sociedade.

É nesse contexto de militância que iniciei meu primeiro trabalho como docente concursada, em 1993, em uma escola localizada na periferia do município de Santa Luzia, no bairro Palmital, território que atendia crianças expostas às múltiplas vulnerabilidades sociais. Na década de 1980, parte expressiva dos primeiros moradores dos Conjuntos Palmital A e B recebeu suas casas como indenização pelo processo de retirada de vilas e favelas no entorno das obras da construção da linha do metrô no município de Belo Horizonte. O perfil étnico-racial majoritário desses moradores era negro. Diante dessa situação, estudei a pauta das relações raciais e tentei (re)conhecer na comunidade local especificidades e potencialidades, na intenção de questionar estereótipos expostos frequentemente pelas equipes docente e gestora que tendiam a desacreditar das potencialidades desse público estudantil.

Com essa experiência, pude aprender a olhar a educação de outra forma. Por tudo isso, retornei aos estudos e pesquisas, com o objetivo de repensar as propostas pedagógicas e de contribuir ainda mais na área da educação para as relações étnico-raciais. Diante do exposto, há de se concluir que não foi na escola e muito menos na faculdade que aprendi sobre as questões étnico-raciais. Nessas instituições, tudo o que estudei foi a respeito da cultura europeia e dos resultados de pesquisas realizadas por homens e mulheres brancas. Durante o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a faculdade, nunca me indicaram um(a) autor(a) negro(a) e/ou indígena, apesar de eu sempre ter estudado em escola pública. Tal fato revela de pronto que a alienação do negro e de outros povos não seja uma questão individual, como propõe a reflexão desenvolvida por Fanon (2020) e, sim, uma proposta vinculada à estrutura colonial do poder hegemônico.

Entre os anos de 1994 e 2004, trabalhei na equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia atuando como supervisora pedagógica, com a função de auxiliar na aplicação de políticas e de programas de ensino, subsidiando o trabalho educativo de professores. Era um trabalho coletivo, com encontros quinzenais para se debaterem propostas pedagógicas. Neste período, já me sentia incomodada ao perceber como as questões relacionadas à EJA eram pouco visibilizadas e os investimentos educacionais, na maioria das vezes, eram voltados para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Na ocasião, a EJA era vista de maneira secundária. Mais tarde, consegui perceber, a partir das leituras e das observações realizadas, que essa modalidade de ensino, ainda hoje, não ocupa lugar de destaque nas agendas das políticas públicas. Daí, eu entendi a necessidade de desenvolver um novo olhar acerca do direito a esse nível de educação, sobretudo, em virtude de ser considerável a porcentagem da população pobre, negra e desempregada deste país que precisa ter acesso à educação enquanto direito social e humano.

No ano de 2004, assumi o cargo de professora municipal, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, na qual trabalho até hoje. Atualmente, atuo com a Educação Inclusiva, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que tem como meta atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação. Tal atendimento é disponibilizado para todos os segmentos, da Educação Infantil à EJA.

Desde sempre, em meu trabalho, luto por uma educação antirracista, por entendê-la como o caminho que abre portas para negros e negras terem acesso ao mundo acadêmico. A educação historicamente tem-se constituído como espaço de lutas sociais realizadas, sobretudo, pelo Movimento Negro, sendo considerada a saída possível para que essa população se apodere do conhecimento produzido, com vista à transformação de suas vidas.

Importa ressaltar que, durante a minha trajetória como professora e coordenadora, ouvi nos conselhos de classe muitos discursos racistas e sexistas e o que mais me incomodava eram as falas dos professores, a título de exemplo: “Estes alunos são para EJA”; “Vamos reprová-los e mandar para a EJA”; “Esses alunos levados já poderiam ir para noite”; “Já fui professora da mãe dela na EJA, nunca vai aprender”; “Nunca ouvi a voz dessa aluna”; “Quem é essa aluna?”; “Ela só gosta de sentar no fundo”. É oportuno frisar que, entre os educandos ali matriculados, a maioria é composta por mulheres negras.

Somando-se a essa invisibilização das educandas, infelizmente, por parte de alguns colegas docentes, percebo que as alunas são as principais vítimas de discriminações, em função da raça/cor e do gênero. Não são poucos os relatos de mulheres negras que abandonaram a escola por causa da discriminação sofrida por meio de apelidos que as desumanizavam ou por terem se sentido incapazes de aprender. Há casos daquelas que retornam para a EJA e conseguem vencer os limites impostos pela realidade escolar, se destacam e resistem ao processo de opressão superando cotidianamente as dificuldades impostas pelo sistema racista e sexista.

Finalizando essa breve apresentação, julgo que seja importante mencionar que, no ano de 2021, tive a oportunidade de participar do Curso de Extensão denominado “Afirmação na

Pós", que é vinculado ao Programa de ensino, pesquisa e extensão Ações Afirmativas na UFMG.

O curso foi destinado às pessoas negras, quilombolas ou indígenas, pertencentes a grupos com acesso restrito à educação superior e que queriam se preparar para se inserirem na pós-graduação em nível de Mestrado. O curso ofereceu aos participantes disciplinas e seminários sobre estratégias de formação e informações sobre a escrita acadêmica e a formação voltada para as relações étnico-raciais. Fui acompanhada, desde o estágio de elaboração de projeto de pesquisa até a inscrição para o Mestrado, o que me leva a concluir, com asserto, que foi graças à contribuição do trabalho dos tutores/formadores do "Afirmação na Pós" que obtive êxito para ingressar no Programa do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Sou mais uma mulher negra na academia e esse fato mexe com a estrutura racista do Brasil.

Desse modo, as questões que justificam o interesse pela realização desta pesquisa partem dos campos pessoal e profissional, em razão da percepção de quanto se faz necessário discutir e refletir a respeito da realidade das mulheres negras, pessoas tão invisibilizadas na nossa sociedade, especialmente, no ambiente escolar. Nessa linha de desdobramento, fico instigada a refletir sobre as experiências de mulheres negras educandas da EJA que desafiam o *status quo* imposto pela sociedade.

1.2 Problema de Pesquisa

O problema que orienta a realização desta pesquisa consiste em compreender as trajetórias de mulheres negras, educandas da EJA, a partir dos pertencimentos de gênero, raça, classe, religião, território e etc. Dessa problematização central, desdobram-se outras questões, tais como: essas mulheres negras estão inseridas em quais ações sociopolíticas e culturais afro-brasileiras?; tais ações são reconhecidas e contempladas nas práticas educativas desenvolvidas na escola onde estão?

1.3 Objetivo Geral

Identificar e dialogar com mulheres negras, com vistas a conhecer suas trajetórias de vida e de participação em ações sociopolíticas e/ou culturais negras.

1.3.1 Objetivos específicos

- Conhecer trajetórias de mulheres negras, educandas da EJA, e suas participações sociopolíticas e/ou culturais em seus territórios;
- Investigar se essas trajetórias e ações por elas desenvolvidas são reconhecidas e, de alguma forma, incorporadas nas práticas educativas da EJA;
- Entender os sentidos atribuídos por elas a essa modalidade de ensino.

1.4 Percurso para a construção da pesquisa

Desde o projeto inicial, apresentado quando da inserção no Programa de Pós-Graduação, até o resultado desta pesquisa, foram várias as mudanças ocorridas. No entanto, continuamente buscávamos investigar a participação de mulheres negras inseridas em processos de educação da EJA, as quais participassem de ações sociopolíticas e culturais. Para tal, o percurso para a construção da pesquisa iniciou-se na busca ativa dessas mulheres na escola onde atuo, a qual é localizada em um bairro da periferia de Belo Horizonte.

O estabelecimento de ensino conta com centro cultural, Pastoral Afro, Guarda de Congada/Congado, entre outros movimentos sociais. A escolha dessa escola teve relação com a facilidade de meu acesso às educandas, ainda que não trabalhasse diretamente com a EJA, assim, o fato de ter estabelecido um vínculo com outros colegas de trabalho me garantiu o contato com as educandas dessa modalidade de ensino.

No investimento inicial de busca pelas mulheres negras participantes da pesquisa, concluímos que não conseguimos identificar pessoas que se enquadrassem no nosso objetivo de pesquisa.

Assim, partimos para dialogar com grupos de congado na região Norte e de outras regiões administrativas da cidade de Belo Horizonte, pois estávamos dispostos a ir aonde os sujeitos que apresentassem este perfil estivessem convidando-os para serem futuros participantes da pesquisa. Não houve sucesso, pois, nas Guardas de Congada/Congado contactadas, não havia mulheres estudantes da EJA. Essa realidade fática incomodou, sobremaneira, a pesquisadora que cogitou desistir de realizar o estudo. Porém, em diálogo com o orientador, foi possível perceber que todo esse processo era inerente à construção da pesquisa. Assim sendo, investimos na busca em uma associação comunitária do bairro, em grupos de mulheres, em grupos culturais e nos movimentos negros, no entanto, não foram mapeados perfis de mulheres negras inseridas na EJA.

Por fim, resolvemos buscar ajuda nos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERERs), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que têm por foco a construção de estratégias pedagógicas, na perspectiva de uma educação antirracista. No entanto, as conversas com os professores da EJA, das noves regionais da Prefeitura de Belo Horizonte, que participavam dos referidos núcleos, não resultaram em indicação de educandas negras participantes de movimentos sociopolíticos ou culturais, apesar de ter sido possível identificar muitos profissionais envolvidos nesses movimentos.

A terceira estratégia em busca de indivíduos com o perfil para participar da pesquisa consistiu em pesquisar o banco de dados da Prefeitura, o Sistema de Gestão Escolar (SGE), que apresenta os dados de todas as escolas municipais de Belo Horizonte, organizados por regionais. O objetivo era mapear quais escolas na Regional Norte possuíam porcentagem elevada de educandas negras, bem como alguns movimentos sociais próximos dessas instituições.

A partir da análise dos dados levantados no SGE, concluímos que, nessa modalidade de ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, há predominância de mulheres e educandas negras. Tal fato reflete as desigualdades de gênero e de raça persistentes na sociedade, onde as mulheres, não raras vezes, enfrentam barreiras adicionais para acessarem a educação, devido às responsabilidades familiares, aos casamentos precoces ou outras questões sociais.

Diante do quadro levantado, selecionamos 12 escolas da Regional Norte de Belo Horizonte, que ofertavam a EJA, representando o total de 522 educandos matriculados nessa modalidade de ensino, sendo que, desse total, 308 eram mulheres e, dentre essas mulheres, 249 se autodeclararam como pretas ou pardas e 46 brancas. Não houve autodeclaração de indígenas e 13 mulheres não especificaram a sua autodeclaração étnico-racial.

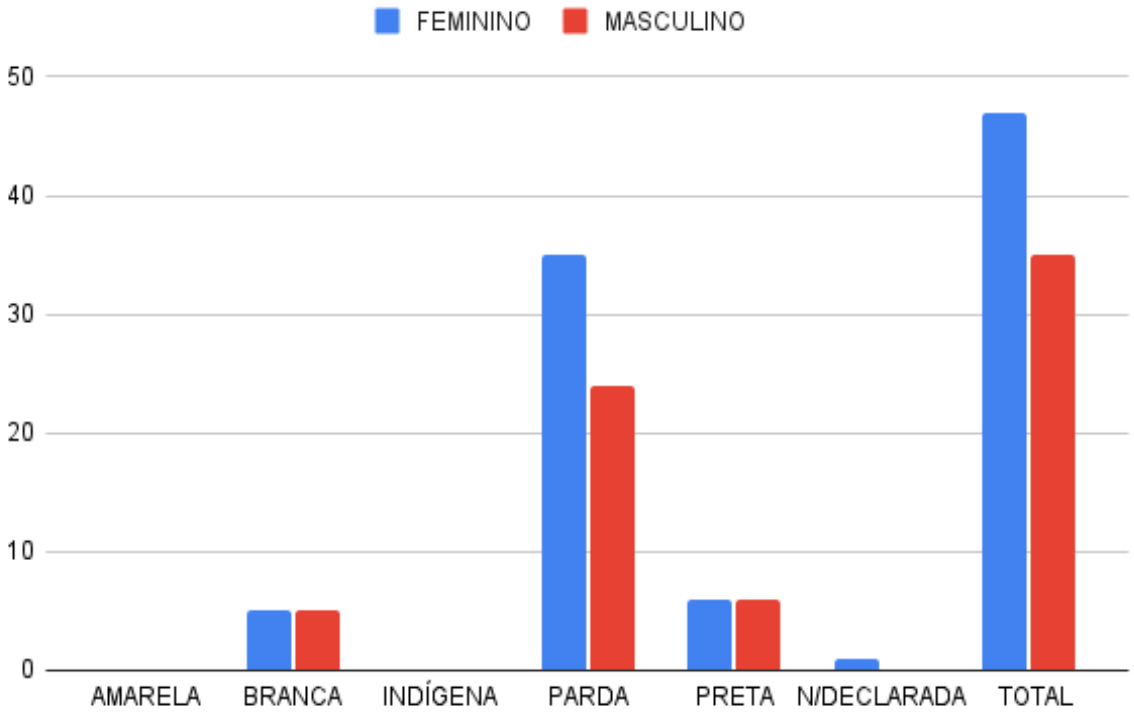
Os dados indicaram que majoritariamente os estudantes na EJA eram mulheres e que a maioria delas se autodeclarava como pretas ou pardas, o que apontava para uma representação significativa de mulheres negras nesse contexto educacional. A partir desse resultado, selecionamos três escolas para realizarmos visitas exploratórias, sendo que a Escola Municipal Bernadete Pacífico[7] foi a selecionada para fazer parte da pesquisa.

A escolha baseou-se na abertura, por parte da coordenação pedagógica desta modalidade de ensino na instituição, em acolher a proposta da pesquisa, bem como pelo

[7] Escola Municipal Bernadete Pacifico: nome fictício, em homenagem à mulher negra, liderança quilombola da Bahia, que foi assassinada por causa de disputa de terra. Torna-se importante destacar que duas lideranças da Izidora foram assassinadas no decorrer dos últimos quatro anos: Manoel Bahia e Kadu.

interesse em ajudar no processo de busca ativa por mulheres com o perfil pretendido. A escola possui 82 educandos na EJA, sendo 47 mulheres; destas, 41 mulheres negras, cinco brancas e uma que não se autodeclarou, conforme Gráfico 1, apresentado na próxima página.

Gráfico 1- Escola - Educandos(as) da EJA - autodeclaração étnico-racial



Fonte: Sistema de Gestão Escolar da Prefeitura de Belo Horizonte (2024)

Assim, durante quatro meses, foi realizado o trabalho de campo na instituição, com o objetivo de observar de perto a rotina escolar e estabelecer vínculos com as educandas, a fim de entender melhor suas experiências educacionais e conhecer as trajetórias e ações sociopolíticas e/ou culturais afro-brasileiras por elas desenvolvidas. Nesse contexto, não imaginava encontrar com educandas negras que lutavam por direito à moradia, residentes de ocupações urbanas. Essa foi uma grande surpresa, em virtude de eu procurar, até aquele momento, por mulheres que estivessem envolvidas nas militâncias dos movimentos negros e ter me deparado com aquelas que lutavam por melhores condições de vida, luta essa que perpassa diretamente pelas questões raciais, assim, foi possível retomar a pesquisa.

Ao final do trabalho de campo, não apenas adquirimos uma compreensão mais profunda da realidade das educandas mas contribuímos para a produção de uma proposta educativa étnico-racial realizada na escola, bem como ajudamos a instituição na elaboração de

um questionário censitário voltado para a EJA, com o objetivo de que os profissionais lá atuantes melhor conhecessem o perfil dos educandos e desenvolvessem projetos de acordo com os sujeitos inseridos naquela realidade.

1. 5 Percurso metodológico

1.5.1 Revisão de literatura

Visando ao alcance dos objetivos geral e específicos, a realização de uma revisão bibliográfica foi fundamental, com a finalidade de registrar como se encontrava o objeto da investigação no estado atual da ciência.

Tal procedimento configura explicitação da "posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento" (Nóbrega-Therrien, p. 9, 2004.)

A par disso, utilizando os descritores "mulheres negras", "educandas negras", "EJA", "movimentos sociais", entre outros, o levantamento bibliográfico cobriu o período entre 2018 e 2022, nos portais *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal Capes e Google Acadêmico, com consulta na base de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações, entre outras.

Ressalta-se que, na plataforma SciELO, não foi possível identificar nenhum artigo que tratasse sobre educandas negras, EJA e movimento sociais no período de recorte da consulta. No entanto, ao se pesquisar somente com o descritor EJA, foram recuperados 32 artigos, mas que não tratavam especificamente sobre a mulher negra. Por sua vez, dissertações sobre mulheres negras na EJA foram encontradas em uma quantidade significativa. Porém, percebeu-se que poucas dessas pesquisas analisavam a participação delas em ações sociopolíticas, culturais afro-brasileiras.

É notável observar que os estudos discorriam que a EJA tem como características principais a forte presença de mulheres negras, pobres e oriundas da periferia. Ademais, os textos contextualizavam processos de discriminações e de preconceitos, resultantes de uma cultura machista, sexista, racista e misógina.

A esse respeito, a dissertação intitulada "Mulheres em luta: feminismos e direito nas ocupações da Izidora", da autora: Thaís Lopes Santana Isaías (2017), dialoga diretamente com as discussões aqui propostas. A pesquisa parte da luta de mulheres sem teto pela moradia nas ocupações urbanas da Izidora (Belo Horizonte/ MG), para discutir criticamente a produção do

direito, por meio da intersecção entre gênero, raça, classe e espaço. Nessa perspectiva, a pesquisadora faz a análise sobre a luta das mulheres negras, pelo direito à moradia digna na ocupação da Izidora. Segundo a autora, ao contrário do imaginário social patriarcal e racista, construído pela recorrente visibilidade masculina e branca nas lutas das ocupações, mulheres negras e pobres são a maioria das lideranças populares na Izidora.

Outra contribuição nesse sentido é a dissertação que foi produzida na Universidade Federal da Bahia, intitulada "Mulher negra na EJA: reflexões sobre ensino de história e consciência histórica", de autoria de Eline Santos (2018). A autora, ao analisar as trajetórias das mulheres negras estudantes da EJA, aponta ser possível identificar de que forma os diversos marcadores sociais da desigualdade agem e influenciam os rumos de suas vidas, das mais distintas maneiras. Assim, a autora conclui que "a escola pode contribuir de forma efetiva na elaboração de práticas que favoreçam a autonomia e fortaleçam a identidade das mulheres negras, provocando um reforço positivo na sua autoestima" (Santos, 2018, p.38).

Quando se pensa em escola, existe um grande desafio na interlocução entre os saberes populares oriundos da população negra e os conhecimentos escolares. Nesse prisma, há que se ponderar que a realização desta pesquisa busca contribuir, entre outras coisas, com a prática reflexiva da linha Educação de Jovens e Adultos.

1.5.2 A escola em que o estudo foi realizado

O local escolhido para a realização desta pesquisa, como mencionado anteriormente, trata-se de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, localizada na Região Norte. A instituição foi inaugurada no ano de 1992, porém, anteriormente a isto, algumas turmas funcionavam no salão paroquial de uma igreja católica do bairro. O edifício onde a instituição se localiza foi inaugurado no ano de 2002. A construção da escola neste local foi resultado da participação da comunidade por meio de deliberações feitas em reuniões do Orçamento Participativo (OP)[8] da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

[8] O Orçamento Participativo (OP) é um mecanismo direto de participação popular. Por meio dele, a população discute e decide sobre o orçamento público e as políticas públicas, e faz o levantamento das necessidades de seu setor para discutir as prioridades, de acordo com o orçamento do município. O orçamento participativo possibilita uma modificação substancial nas relações das pessoas com o Estado e o poder público. A proposta orçamentária deixa de ser um arranjo de interesses entre governo, grupos empresariais, especialistas e técnicos para se tornar uma decisão assumida pelo povo na sua dimensão verdadeiramente política e cultural (Neto, 2009, p.12).
A cidade de Belo Horizonte conta com diversas formas de participação popular, que vêm sendo fortalecidas ao longo dos anos, como os Conselhos de Políticas Públicas, os Fóruns de Participação, as Conferências e o Orçamento Participativo. Desde 1993, quando o OP foi criado, a população escolheu 1.652 obras, das quais

No período da pesquisa, no ano de 2023, a escola funcionava em três turnos de atividades e possuía 880 estudantes regularmente matriculados. Havia turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no diurno, e o funcionamento da EJA, no nível do Ensino Fundamental, era noturno. Além disso, a instituição ofertava a extensão da jornada escolar, por meio do Programa Escola Integrada (PEI), que atendia estudantes dos turnos da manhã e tarde.

A infraestrutura da edificação era composta por: um espaço com adaptação para estudantes com deficiência física; 15 salas de aula; uma sala de informática; três banheiros femininos e três masculinos; uma sala para a coordenação pedagógica (de turno; dos anos iniciais do Ensino Fundamental; dos anos finais do Ensino Fundamental); um laboratório de ciências; uma biblioteca; um auditório (sala de audiovisual), com capacidade para 60 pessoas; secretaria escolar; sala da direção e vice-direção escolares; almoxarifado; sala dos professores; sala da coordenação pedagógica geral; dois banheiros para professores; um pátio; um parquinho; cantina; quadra coberta; e um estacionamento.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o estabelecimento de ensino adotava o processo de autodeclaração na matrícula, ficando essas informações disponíveis na secretaria da escola.

1.5.3 Sujeitos da pesquisa

Ressalta-se o fato de que inicialmente buscamos nos aproximar de todas as educandas, no sentido de identificarmos aquelas que poderiam enquadrar-se no perfil das sujeitas que atendessem o foco da pesquisa. Assim, buscávamos não apenas educandas negras, queríamos mais. O interesse voltava-se para aquelas envolvidas em ações sociopolíticas e/ou culturais tangenciadas pelas questões raciais. Nessa perspectiva, por indicação da coordenadora

---

1.422 foram concluídas (dados de dezembro de 2023) e registrou-se mais de um milhão de participações, presencial ou virtualmente, para a escolha dos empreendimentos do Orçamento Participativo.

Em 2017, considerando o alto número de empreendimentos do OP a serem executados na cidade e a baixa disponibilidade de recursos, a Prefeitura definiu pela suspensão de novas rodadas do Orçamento Participativo, para centrar seus esforços na redução do passivo que, naquela ocasião, somava 450 empreendimentos, decisão que recebeu o apoio dos representantes da Comissão de Acompanhamento e Fiscalização da Execução do Orçamento Participativo.

Em 2024, será o primeiro ano que este recurso estará disponível e a prioridade é investir nas obras já aprovadas no OP. Considerando a necessidade de retomar o Orçamento Participativo na cidade de Belo Horizonte, para atender as demandas das comunidades e a orientação da Lei Orgânica sobre o OP impositivo, a Prefeitura estruturou uma nova rodada de OP, com foco em intervenções de infraestrutura nos Assentamentos classificados como de Especial Interesse Social.

Fonte: PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Obras do Orçamento Participativo**. Disponivel em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/governo/orcamento-participativo>. Criado em: 26 out. 2022. Atualizado em: 28 fev. 2024 Acesso em: 28 fev. 2024.

pedagógica da EJA escola, acessamos a educanda denominada Rosa, pessoa que mencionou a atuação em uma Ocupação na qual morava, tendo indicado outras mulheres que viviam nas mesmas situações. No entanto, das mulheres indicadas por ela, somente duas demonstraram interesse em participar da pesquisa. Ambas estudavam em uma sala de alfabetização da EJA.

A referida turma tinha doze educandos com idades entre 40 e 80 anos. A professora trabalhava com todas as disciplinas e, nos quatro meses em que estive como pesquisadora no local, percebi que ela procurava ouvir os educandos e procurava conhecer suas realidades. Ademais, ela gostava de vê-los participarem das aulas. Tratava-se de uma turma muito falante e participativa. No entanto, devido a inúmeros motivos, tais como questões de saúde e socioeconômicas, como também problemas familiares, foi possível constatar uma baixa frequência às aulas, assim, a frequência oscilante era uma característica da turma. No Quadro 1 encontra-se o perfil das educandas com as quais dialogamos na situação de sujeitos da presente pesquisa, uma vez que aceitaram colaborar com a investigação.

Quadro 1- Perfil dos sujeitos da pesquisa[9]

Nome	Idade	Cor/Raça	Ocupação Urbana	Escolaridade	Trabalho
Maria	69	Preta	Mariquinhas	Turma Alfabetização	Aposentada/catadora de materiais recicláveis
Rosa	53	Parda	Rosa Leão	Turma Alfabetização	Faxineira
Dandara	55	Parda	------	Superior	Coordenadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Faremos uma breve descrição destas mulheres, sujeitos da pesquisa. Iniciaremos com Maria, que estava viúva na época da entrevista e com 69 anos de idade. Ela nasceu na zona rural do município de Governador Valadares. Teve um filho que faleceu assassinado. Criou três sobrinhos. Ela era aposentada, mas trabalhava com coleta de material reciclável. Ela retornou para a escola em razão da recomendação médica para tratamento da depressão. Estava matriculada na sala de educandos em processo de alfabetização na EJA. Ela mora na Ocupação Mariquinhas.

[9] Foram utilizados nomes fictícios.

Rosa, na época da entrevista, tinha 53 anos de idade. Nasceu em uma fazenda no município de Brasília de Minas. Ela residia na Ocupação Rosa Leão. Estava casada pela segunda vez. Tinha 3 filhos do primeiro relacionamento e 6 netos. Trabalhava como empregada doméstica e, nas horas vagas, fazia faxina. Ela retornou para a escola para aprender a ler a Bíblia, escrever um diário e ser autônoma não necessitando pedir ajuda aos filhos nas questões que envolvessem a leitura e a escrita em seu dia a dia. Também encontrava-se matriculada na sala de educandos em processo de alfabetização.

A coordenadora pedagógica da EJA, Dandara, estava com 30 anos de trabalho na educação na época da pesquisa. Trabalhou na Rede Estadual de Ensino dando aulas de Ensino Religioso, por 5 anos, para crianças e adolescentes. No ano de 1995, entrou na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, ano no qual começou a Escola Plural. Desde seu ingresso nesta Rede, atua na modalidade EJA e como professora dos anos iniciais (no caso, nas turmas do 1º ciclo), ora na função de professora, ora como coordenadora pedagógica.

No decorrer do trabalho de campo, decidimos convidar a coordenação pedagógica da escola para participar da pesquisa, com vistas a conhecer melhor as relações estabelecidas entre a EJA e as experiências sociais dessas mulheres negras. Além do mais, tratava-se de uma pessoa atuante na comunidade, estando como docente na escola há muitos anos, e conhecia bem de perto a realidade de cada uma das educandas da EJA.

1.5.4 Instrumentos de coleta de dados

A presente pesquisa trabalhou com seres humanos, fato que requisitou a observância de alguns procedimentos éticos que garantiriam a integridade física, moral e cidadã das pessoas que seriam abordadas na investigação. As entrevistas e demais procedimentos de coleta de dados ocorreram após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG sob o Protocolo nº 70309923.6.0000.5149. Ressalta-se que foram apresentados documentos que explicavam e comprovavam o consentimento das entrevistadas. Assim, levando em consideração os objetivos supracitados da pesquisa, extraiu-se que a abordagem qualitativa seria condizente com os propósitos do estudo. Nesse sentido, a escolha por tal abordagem se justificava por ser este um método que permitia o contato mais próximo com a realidade dos sujeitos pesquisados, para dialogar com a questão da pesquisa, conforme assevera Creswell (2007):

> técnica qualitativa é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participativas (ou seja, políticas, orientadas para a questão ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação, como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (Creswell, 2007, p. 35,).

Segundo Bogdan (1994), a investigação qualitativa é descritiva, dessa forma, os dados recolhidos serão apresentados em forma de palavras e não de números. Os resultados escritos da investigação conterão citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.

De igual forma, convém esclarecer que, para identificar e selecionar as educandas, foi utilizada a técnica de observação participante relacionada à pesquisa de campo, na turma da EJA com educandos em processo de alfabetização.

> Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (Marconi; Lakatos, 2003, p. 186).

A vantagem seria o fato de que a pesquisa de campo consistia em uma técnica que facilitava a aproximação da pesquisadora com as educandas. Elas foram selecionadas a partir de traços de suas trajetórias de vida pessoal, social e profissional que pudessem caracterizar um perfil de militância, com atuação nas questões políticas sociais.

Nesse contexto, foram utilizados alguns critérios para a seleção. O primeiro deles foi a autodeclaração cor/raça. O segundo critério, a identificação de alguma atuação delas em espaços sociopolíticos e/ou culturais negros O terceiro e último foi a identificação de trajetórias de vida relacionadas com os processos emancipatórios das lutas no campo político-social. Com base nesses critérios, elegemos dialogar com as duas educandas que concordaram em participar do estudo, como mencionado anteriormente.

Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas. Convém ressaltar que o objetivo da entrevista foi a obtenção de informações das entrevistadas sobre determinado assunto ou problema (Marconi; Lakatos, 2003). Dessa forma, segundo as autoras, o(a) entrevistador(a) tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada.

Os diálogos estabelecidos entre mulheres negras revela que o fazer pesquisa, atravessado por dororidades, tem sido constantemente encorajado pelo movimento feminista, por representar as condições ideais para as relações não hierárquicas entre pesquisadoras (Kilomba, 2020).

Assim, ao dialogar com essas educandas, foi possível a mim perceber que escrever sobre mulheres negras, educandas da EJA e moradoras de ocupações urbanas, não era tarefa fácil, uma vez que englobava um assunto pouco estudado na área.

A análise de conteúdo fez parte do tratamento dos dados coletados. Entende-se por análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise das comunicações e "não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações" (Bardin, 2016, p. 48). De acordo com a autora, trata-se de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

1.5.5 A organização da pesquisa

Esta pesquisa, intitulada "'Eu não tive vida bonita de luta, não. Tudo foi com sacrifício': trajetórias de mulheres negras, educandas da EJA e moradoras de ocupações urbanas" estrutura-se com esta introdução, seguida de três capítulos e as considerações finais.

A Introdução, como observado, apresenta o problema da pesquisa, os objetivos dela e a revisão bibliográfica pertinente. Como fechamento, é apresentado o percurso metodológico, com as alterações sofridas ao longo da pesquisa, desde o projeto inicial apresentado quando da inserção no Programa até o resultado final, trazido nesta dissertação.

O Capítulo 1 tratará das ocupações urbanas e dos movimentos sociais, a partir da realidade do bairro onde se localizava a escola da pesquisa, ou seja, na mesma região onde se encontravam Izidora e Mariquinhas, bem como a partir das trajetórias sociais pelo direito à moradia das educandas negras da modalidade de ensino EJA, que habitam ocupações urbanas na cidade de Belo Horizonte.

O Capítulo 2 abordará a relação existente entre as práticas educativas na EJA, as ações sociopolíticas das educandas negras, a implantação das Leis n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), e 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008a), e o Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola, na tentativa da identificação do compromisso com a

educação que valorize a diversidade étnico-racial e enfatize o desenvolvimento de habilidades de convivência, respeitando as diferenças e promovendo uma educação para a diversidade e que seja antirracista.

O Capítulo 3 descreverá as trajetórias de vida das educandas negras e as vivências delas, as quais estariam intimamente ligadas às práticas educativas da EJA. Mulheres que enfrentavam violências raciais, de gênero e estatais, que vivenciavam condições sociais de pobreza desde a infância, incluindo experiências de trabalho e casamento infantis, como também de maternidade precoce. Essas narrativas destacavam a complexidade das vidas das educandas negras e ressaltavam a importância em se abordar questões sociais e históricas em contextos educativos.

Nas considerações finais, serão expostos os fatores que interferem nas trajetórias de vida dessas mulheres, como baixa escolaridade, racismo, sexismo, patriarcado, opressão de classes, problemas de saúde mental, falta de moradia digna e violência estatal. Essas desigualdades não atuavam isoladamente, mas se interagiam de maneira complexa, moldando as experiências e as oportunidades das mulheres negras e marginalizadas.

1º CAPÍTULO – OCUPAÇÕES URBANAS: DA GARANTIA DO DIREITO SOCIAL À MORADIA À CONQUISTA DO DIREITO SOCIAL E HUMANO DA EJA

> "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (Freire,1979).

O município de Belo Horizonte é estruturado por nove regiões administrativas, sendo elas: Venda Nova, Pampulha, Oeste, Norte, Noroeste, Nordeste, Leste, Centro-Sul e Barreiro. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal situada na região Norte que conta com uma população de 212.055 habitantes, 64.062 domicílios, extensão territorial de 32,56 km² e uma densidade demográfica de 6.513 hab./km². Essa região faz divisa com os municípios de Santa Luzia e Vespasiano e com as regiões Nordeste, Pampulha e Venda Nova de Belo Horizonte. Ela concentra significativas desigualdades culturais, sociais, econômicas e educacionais, possuindo o índice de desenvolvimento humano (IDH) baixo, se analisamos as variáveis relacionadas à qualidade de vida da população.

O conjunto de estatísticas e de metas do município de Belo Horizonte demonstra a vulnerabilidade da população residente na região Norte, se consideramos aqueles que vivem com uma renda caracterizada como de extrema pobreza.

Essa regional, diante da estrutura racista do Brasil, é um espaço onde se concentra a maior quantidade de população negra e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, as mulheres que se autodeclararam pretas e pardas são a maioria.

Convém observar que Belo Horizonte foi construída por trabalhadores pobres, vindos de diversas partes de Minas Gerais e do Brasil, que não tiveram a oportunidade de habitar as zonas centrais da capital mineira, destinadas às elites.

À população negra é reservado ocupar as margens da malha urbana ortogonal do interior da atual Avenida do Contorno e as zonas suburbanas de Belo Horizonte.

> Em seus 123 anos de história, a cidade viu ondas de migração e produção do seu espaço urbano se darem repetidamente sob a égide da desigualdade: infraestrutura para espaços centrais, precariedade para a periferia. A cor dessas pessoas, como costuma acontecer na sociedade mineira, é implícita, não dita. Remoções de favelas e ocupações, desde a década de 1930, mostram as personagens que são relegadas a segundo plano para que o "novo" chegue. As cidades trazem em si a história da estruturação do racismo que as construíram. Há ainda outra camada de invisibilidade. A cidade se estruturou para as atividades exercidas pelo homem - com prioridade, por exemplo, para os deslocamentos pendulares casa-trabalho em detrimento dos deslocamentos para cuidados e reprodução do ambiente domiciliar. O espaço da casa e do cuidado foi relegado às mulheres como uma tarefa "menor" e, portanto, com menos condições para se manter (Veloso *et al.*, 2021, p. 5).

Segundo Cardoso (2001), a população negra que veio morar em Belo Horizonte sofreu um processo deliberado de segregação pelas elites políticas, eclesiásticas, econômicas, sociais e culturais. Restou, para a população negra, a precariedade das moradias e a falta de equipamentos urbanos nos bairros da periferia, vilas e favelas. Em contraposição, a população branca vive em bairros com maior qualidade de vida. Este retrato espacial da cidade evidencia a divisão racial e social do território urbano.

Os reflexos dessa desigualdade são vistos no bairro onde a escola está situada, posto que a crise habitacional, as desigualdades urbanas estruturais e a ausência de políticas públicas que garantem o acesso à moradia motivaram a população a se organizar em movimentos em prol da luta por melhores condições. Diante dessa realidade, a escola recebeu educandas moradoras de duas ocupações urbanas, a saber: Izidora e Mariquinhas.

Primeiro, buscamos descrever, de forma breve, a região de Izidora. Galera e Gonçalves (2020) desenvolveram uma pesquisa histórica sobre a região, ao contextualizarem que, desde o início do século XX, a família Werneck se apossou do espaço, das atividades agropastoris e, sobretudo, das atividades para fins de saúde, as quais predominavam naquela área. Para as pesquisadoras, essa dominação socioeconômica se deu devido à doação destas terras para Hugo Werneck, em 1904, pela Prefeitura de Belo Horizonte, para a construção de um sanatório. No entanto, apenas 10% da área ofertada foi utilizada, deixando mais de 90% do território subutilizado (Galera; Gonçalves, 2020, p. 190). Nesse período, segundo as pesquisadoras, pequenos agricultores, que viviam ao redor da região, eram contratados para trabalharem na terra e venderem a colheita aos fazendeiros.

Conforme a cidade de Belo Horizonte foi se expandindo e o entorno da área foi sendo ocupado por moradias de baixa renda, gradativamente, os proprietários foram deixando o terreno ocioso, utilizando-o apenas para fins de lazer e agricultura artesanal. O descaso e falta de uso, nos anos de 1980, fizeram com que a região passasse a ser conhecida como um local de descarte de cadáveres e lixo.

> A partir de levantamento histórico do terreno, um grupo de advogadas populares identificou várias ilegalidades ao longo dos registros de doação e posse da terra pela família Werneck. Além disso, inúmeras regalias foram cedidas pelo município de Belo Horizonte para a família, como isenção de imposto, tarifa de luz com cobrança mínima e concessão de um quarteirão no bairro Barro Preto. Isso deixa claro o grande número de privilégios que os supostos proprietários do terreno tiveram e ainda hoje têm, ajudando, assim, a aprofundar ainda mais as injustiças e as desigualdades que circundam a região (Galera; Gonçalves, 2020, p. 190).

Cabe destacar que a região da Izidora está situada no vetor Norte de Belo Horizonte, eixo de expansão urbana da cidade e da Região Metropolitana de Belo Horizonte, sendo, por isso, alvo de interesses diversos. De acordo com as pesquisadoras, as ocupações urbanas que se instalaram na região situam-se em terreno que estava ocioso há décadas, com aproximadamente 10 quilômetros quadrados, sendo o último grande vazio da capital mineira, ou seja, era uma área ainda não parcelada e que não cumpria a sua função social, conforme determinado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pelo Estatuto da Cidade.

A ocupação Helena Greco foi a primeira das quatro ocupações da Izidora. “Surgiu em 2011 e é fruto de uma luta popular que advém da organização dos movimentos e ciclos de luta por moradia dos anos 1980 e 1990 (Galera; Gonçalves, 2020, p. 192). Inserida em uma área de encosta às margens do “Córrego do Toicinho”, afluente do “Córrego Terra Vermelha”, a ocupação faz divisa com o Bairro Zilah Spósito, Conjunto Ubirajara e Ocupação Rosa Leão, tendo se iniciado com cinquenta famílias que ocuparam uma área de difícil acesso. Segundo as autoras, em 2011, quando sofreram a tentativa ilegal de despejo, uma rede de apoiadores se articulou. Formou-se, assim, uma espécie de teia de diversos atores com o intuito de dar suporte a várias lutas sociais na cidade.

A chegada aos territórios foi feita por pessoas que já moravam nos arredores da Izidora, entre os bairros Jaqueline, Juliana e Zilah Spósito, em Belo Horizonte, e Londrina, Baronesa, bem como toda a região do São Benedito, em Santa Luzia. Atentos, viam esses terrenos inutilizados há anos e, pelo desejo da casa própria e pela necessidade de sobrevivência, ocuparam esses locais subvertendo a lógica urbana imposta pelos grandes empreendedores da cidade (Figura 4).

Figura 4- Mapa da Região da Izidora



Disponível em: <http://www.rmpcecologia.com/isidoro/area_estudo.htm>.

As ocupações nomeadas como “Esperança”, “Helena Greco”, “Rosa Leão” e “Vitória” fazem parte da história desta região desde o ano de 2013. Cerca de 800 famílias ocuparam o terreno abandonado na Granja Werneck, região do Ribeirão Izidoro, no Vetor Norte da cidade de Belo Horizonte. Atualmente a área está ocupada por três frentes que se assemelham às reivindicações. Batizadas de “Rosa Leão”, “Vitória” e “Esperança”, as ocupações contam atualmente com cerca de 8.000 famílias reivindicando moradias à Prefeitura da cidade. Tais ocupações, de caráter urbano, contam com casas de lona, as quais foram levantadas pelos próprios moradores, e a situação habitacional é precária.

Segundo Isaías (2017b), o início das ocupações urbanas da Izidora está situado em junho de 2013, no bojo das Jornadas de Junho. Nessa perspectiva, a pesquisadora entende como sendo “importante situar o que se entende como ato de ocupar em contextos de lutas urbanas, que é diferente do ato de invadir. As ocupações de terrenos ociosos têm por finalidade dar uso a território que não cumpre função social” (Isaías, 2017b, p.21). O terreno ocupado pela Izidora estava ocioso há décadas e está inserido na chamada Região do Izidoro, mais especificamente em parte da Granja Werneck, de cerca de 10 quilômetros quadrados (dez mil campos de futebol).

> É importante salientar que a região em questão é denominada Izidoro, mas as ocupações são chamadas de Izidora. Isso decorreu do fato de arquitetas do grupo Arquitetos Sem Fronteiras, por meio da professora Margarete Leta, terem descoberto, durante a análise de mapas da região, que o ribeirão que hoje é chamado de Izidoro chamava-se Izidora, denominação que foi alterada ao longo do tempo para o masculino. Segundo informações de quilombolas do Quilombo da Mangueira fornecidas à professora Margarete Leta, o nome do ribeirão e da região estaria ligado à Izidora da Costa, que teria sido uma mulher negra alforriada que se instalou na

> região dando nome a ela. Ela possuía 7 alqueires de terras no Ribeirão da Onça quando sancionaram a Lei de Terras, de 1850 (Isaías, 2017b, p. 22).

Assim, inicialmente, as ocupações foram nominadas Izidoro, mas, após o acesso a essas informações, foram rebatizadas, por iniciativa do Movimento Negro de Belo Horizonte, como Izidora, em uma inversão afirmativa (Isaías, 2017b, p. 22). Segundo a autora, isso foi marcado por um ato de busca por reconhecimento da importância das mulheres negras nas lutas das ocupações urbanas, uma vez que elas são a base de sustentação das lutas por moradia, não obstante, "assim como ocorreu na história narrada sobre Izidora da Costa, as mulheres são esquecidas e apagadas, em um movimento não aleatório que dá acesso aos espaços de poder e visibilidade para o masculino" (Isaías, 2017b, p. 22).

No que concerne à Ocupação Rosa Leão, conforme informações das moradoras, este nome foi decidido em assembleia geral em homenagem à militante e líder comunitária Rosa Leão. Ela foi membro de uma das Comissões do Movimento de Luta pela Moradia (MLPM), na década de 1990, bem como em outras lutas. Ela foi assassinada por um homem, quando estava com cerca de 40 anos, separando uma briga armada entre vizinhos. As ocupações Vitória e Esperança também tiveram os nomes escolhidos por moradoras e moradores em assembleias, referindo-se à esperança na luta e na vitória de conquistar um pedaço de terra para morar, livrando-se do aluguel.

De acordo com Isaías (2017a,b), que trabalhou como advogada na região, as ocupações ocorreram inicialmente sem a participação de movimentos sociais e em um contexto de lutas vitoriosas de ocupações urbanas em Belo Horizonte, como aquela da Ocupação Dandara. Segundo ela, "após a ocorrência da Izidora, os movimentos Brigadas Populares (BP´s), Movimento de Luta em Bairros, Vilas e Favelas (MLB) e Comissão Pastoral da Terra (CPT) inseriram-se de maneira orgânica nessa luta" (Isaías, 2017b, p. 32).

É importante ressaltar que, no trabalho de campo, constatamos que nenhuma das três ocupações contam com infraestrutura pública, tal como coleta de lixo, esgoto, limpeza da rua e transporte público.

Figura 5- Registro fotográfico do trabalho de campo na Ocupação Rosa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (outubro de 2023).

Nas comunidades, as decisões relevantes e coletivas são tomadas em assembleias. Há espaços de formação política, de atividades recreativas, há recolhimento de lixo, horta comunitária e preocupação com a preservação ambiental.

Nos diálogos estabelecidos com moradores da Ocupação Rosa Leão, tomamos conhecimento do Centro de Poder Popular Marielle Franco (Figura 7). Durante a realização deste trabalho de campo, pudemos perceber o quanto a comunidade é articulada politicamente. Destaca-se o fato de a participação da educanda Rosa, com a qual dialogamos, fazer a diferença naquele espaço de luta, por ser conhecida por todos. A partir da sua condução no território, foi possível avaliar a influência por ela exercida relacionada à participação política e de mobilização comunitária, tendo em vista, por exemplo, a sua ação sociopolítica de ir de porta em porta para lembrar os moradores da reunião que aconteceria no local no final de semana, em uma das ocasiões em que estávamos com ela.

Figura 6- Registro fotográfico do trabalho de campo. Entrada da Ocupação Rosa Leão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (outubro de 2023).

Ressalta-se a justa homenagem prestada pelo Centro de Poder Popular à ex-vereadora do Rio de Janeiro (RJ), Marielle Franco, covardemente assassinada por defender questões voltadas para o feminismo negro e os direitos humanos, tendo denunciado vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes. Outro fato relevante do local consiste na pintura da moradora e primeira coordenadora da Ocupação Rosa Leão, mulher negra que foi assassinada, vítima de feminicídio. Diante deste quadro, constatamos a existência da preocupação da comunidade em valorizar a luta das mulheres negras, realidade esta que pode ser notada em conversas informais, na página do *Facebook* e em outros documentos analisados. Nesse contexto, constatamos que a questão racial é discutida na comunidade.

Figura 7- Registro fotográfico do trabalho de campo no Centro de Poder Popular Marielle Franco - Ocupação Rosa Leão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (outubro de 2023).

Durante conversas informais com moradores, testemunhei a alegria estampada em seus rostos ao relatarem as suas conquistas. A título de exemplo, pode-se citar o ato de denominar a rua principal da Ocupação, como Avenida Rosa Leão, em homenagem à antiga moradora, escolha feita em assembleia comunitária, demonstração de autonomia e dignidade, reflexo da força coletiva que permeia cada aspecto da vida naquele lugar.

Ao ouvir relatos sobre a resistência contra a opressão policial, pude perceber a determinação feroz da comunidade em proteger seus direitos e sua dignidade. Cada história de superação e cada gesto de solidariedade reforçavam a convicção que possuíam de que juntos fosse possível enfrentar as dificuldades.

Percebi ainda que, para além do espaço físico, a associação representava um centro de educação popular, onde o conhecimento era compartilhado e eram valorizadas as experiências vividas. Naquele local, cada mulher encontrava não apenas um lar mas também uma rede de apoio e empoderamento. Era um lugar onde suas histórias se entrelaçavam, sonhos se transformavam em realidade e onde a esperança se renovava a cada dia.

Em outra região próxima da escola pesquisada, localizada entre os bairros Juliana e Satélite, está localizado o Conjunto Mariquinhas, local onde residia a educanda Maria (Figura 8).

Segundo Paulo Versiani, líder comunitário e coordenador dos núcleos do Movimento dos "Sem-casa", a origem do nome Mariquinhas estava relacionada ao curioso fato de a área ter sido uma fazenda, de propriedade de três irmãs. Elas foram apelidadas de Mariquinhas pelas crianças.

Figura 8- Mapa do Conjunto Mariquinhas



Fonte: *Google Mapas*/ Território Mariquinhas

De acordo com pesquisa da Urbel (Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte), a região ainda vive com várias ocupações. A primeira ocupação realizada no Conjunto Mariquinhas, em sete de janeiro de 1990, contou com a participação de cerca de 550 famílias. Estas famílias eram, em sua maioria, originárias do bairro 1º de Maio. Após uma semana de estadia, em que foi obtida uma autorização provisória de ocupação da área junto à Prefeitura, as famílias foram retiradas do local pelo Batalhão de Polícia de Choque, da Polícia Militar de Minas Gerais, enviado pelo Governo do Estado.

Sem ter para onde ir, as famílias ocuparam a Igreja São José, onde permaneceram por 12 dias. De acordo com a Urbel, após negociações com o Estado, por intermédio da Companhia de Habitação do Estado de Minas Gerais (Cohab MG), 350 famílias foram assentadas no Confisco e 158 delas, no Ribeiro de Abreu.

Segundo moradores mais antigos, a luta pela área de Mariquinhas era representada tanto pelo Movimento dos "Sem-casa", do núcleo 1º de Maio, quanto pelo grupo do bairro

Jaqueline e região cuja representante era Dona Inês. Nas reuniões do Clube das Mulheres do bairro Jaqueline, a falta de moradia era o principal eixo de discussão.

Segundo o *site* Favela[10], a infraestrutura e a urbanização foram conquistadas em 1993, quando a Prefeitura assumiu a responsabilidade de financiar o material de construção das casas e o saneamento, por meio da implantação das redes de água, luz, esgoto e pavimentação. As famílias construíram as casas com a ajuda mútua entre os moradores.

Ressaltamos que nem todas as famílias interessadas tiveram acesso aos programas que assistiram o local, sendo que algumas até hoje moram em barracos de madeira na região do Conjunto Mariquinhas. Assim, por via de consequência, a luta por moradia continua.

Cumpre informar que, na época de realização da pesquisa, não foi possível realizar uma visita aos moradores da região do Conjunto Mariquinhas, em virtude de que, na semana programada para tal visita, a casa da cunhada da educanda da EJA e moradora do local, Maria, que mora ao lado desta última, pegou fogo. O acidente resultou em uma pessoa gravemente ferida e com um óbito. Diante do acontecido, Maria teve que dar assistência a sua família, ausentando-se mais de um mês das aulas. Quando de seu retorno, houve um nítido constrangimento por parte dela em me receber na vila, porque, segundo os colegas de sala, eles foram acusados pelos moradores de serem os responsáveis pelo incêndio, por trabalharem com materiais recicláveis, tais como papelão, latas, garrafas pet e outros (Figura 9).

[10] Disponível em: <https://www.favelaeissoai.com.br/comunidades/conjunto-mariquinhas/>. Acesso em: 22 out. 2023

Figura 9- Incêndio em barraco no Bairro Vila Mariquinhas, Região Norte/Belo Horizonte.



Disponível em:
<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/10/03/casa-pega-fogo-em-bh-e-casal-de-idosos-fica-gravemente-ferido.ghtml>. Acesso em: 03 out. 2023.

Diante do exposto, toda essa situação ocasionou frustação e consternação, uma vez que, como pesquisadora e militante de Movimento Negro, tais enfretamentos fazem parte de nossa atuação sociopolítica. No entanto, ao mesmo tempo, ponderei sobre a triste realidade enfrentada pela população negra residente em ocupações urbanas no país. É um absurdo pessoas viverem em péssimas condições sociais e habitacionais, ganhando um salário mínimo ou menos, precisando trabalhar na informalidade, "bico", para sobreviverem e, mesmo assim, serem responsabilizadas pelas consequências da omissão do Governo, que se dá em todas as esferas de atuação. Nesse contexto, é perceptível os efeitos do racismo no que concerne a destinar, historicamente, espaços de moradias vulnerabilizados à população negra.

De acordo com as informações relatadas por Salomé (2023), os órgãos públicos não se comprometeram com a população que residia na área da mata e que reivindicava a ampliação do Conjunto Mariquinhas. Assim, a falta de políticas públicas voltadas para a pauta habitacional reflete-se no fato de o território do Conjunto Mariquinhas abrigar moradores integrantes de movimento de reivindicação ao direito à moradia. Ademais, mediante essa desigualdade habitacional, a comunidade (especificamente dessa área) tornou-se popular e pejorativamente conhecida no território como "Favela Mariquinhas" ou "Vila Mariquinhas". Maria, a participante da pesquisa, residia com a sua família na beira de um córrego, em condições, portanto, dignas de habitação.

Salomé (2023) destaca ainda que a ocupação da Fazenda Mariquinhas visibiliza em territórios vulnerabilizados o cenário de luta pelo direito à escolarização da população adulta de Belo Horizonte, residente em domicílios chefiados por mulheres.

O acesso à educação no Conjunto Mariquinhas ocorreu depois de muitas lutas dos moradores e, de acordo com Salomé (2023), diante da negligência das instituições responsáveis pela educação pública. Em razão das pressões sociais em torno da escolarização, as lideranças do movimento decidiram precariamente abrir um espaço comunitário do/no Conjunto Mariquinhas visando reforçar o aprendizado escolar e abrigar as crianças que transitavam pela comunidade no horário em que deveriam estar na escola. Nesse sentido, a comunidade assumiu o compromisso com a limpeza do terreno, que ficava em uma colina na parte superior do Conjunto, um local de denso relevo e com muitas árvores. Em seguida, o movimento de ocupação construiu um galpão com madeirites doados, recrutaram professoras voluntárias que moram na comunidade, improvisaram a materialidade física e pedagógica, como também a alimentação para que as crianças, que se encontravam fora da escola e que residiam no Conjunto Mariquinhas, pudessem iniciar as aulas.

A capital mineira conviveu com ondas de migração concomitantes com a produção do seu espaço urbano, que se dava repetidamente sob a égide da desigualdade no que se referia ao atendimento das demandas pelos órgãos governamentais, ou seja, infraestrutura para espaços centrais, precariedade para a periferia. Nesse contexto, a cor das pessoas, como critério determinante, como costuma acontecer na sociedade mineira, era implícita, não dita. Remoções de favelas e ocupações, desde a década de 1930, mostraram a cor/raça das personagens que eram e são relegadas em segundo plano para que o "novo/moderno" chegasse/chegue. Assim, a cidade de Belo Horizonte traz em si a história da estruturação do racismo que a construiu.

Segundo a representante do Movimento Nossa BH (2021), a diferença entre as políticas públicas voltadas para os negros e aquelas voltadas para os brancos faz parte de uma realidade que está presente desde o início da construção de Belo Horizonte, quando os trabalhadores pobres, vindos de diversas partes do Estado de Minas Gerais e do Brasil, não tiveram a oportunidade de habitar as zonas centrais, destinadas à elite branca e ao funcionalismo público mineiro, fazendo com que a população negra e pobre fosse levada para morar em zonas sem acesso a serviços públicos adequados.

1.1 Educandas negras na luta pelo direito à moradia

Enfatizar as trajetórias sociais das educandas negras que habitam ocupações urbanas na cidade de Belo Horizonte, no caso, as ocupações denominadas Rosa Leão e Mariquinhas foi, deliberadamente, uma maneira de iniciar a reflexão do estudo em tela. Noutras palavras, o encontro dialógico com tais mulheres originou outros e novos sentidos do fazer-saber pesquisa. Assim sendo, por meio da realização de uma cartografia antirracista participativa (Silva, 2021), foi possível aproximar-me da história e das trajetórias de vida das participantes desta investigação. A origem desse espaço (uma Ocupação Urbana) está associada ao processo de resistência e à luta por moradia. Esse movimento ocorreu principalmente por meio de mobilizações de famílias pobres e negras que não tinham condições de pagar aluguel ou viviam de favores nas casas de parentes.

Belo Horizonte, desde a sua implantação, expressou a contradição entre os espaços ordenados, no interior das zonas urbanas, e a ocupação espontânea da periferia pelos trabalhadores e operários envolvidos na construção da capital e excluídos da área urbana central. Segundo Godinho (2003), o crescimento da cidade originou “bolsões” de pobreza e multiplicou as injustiças sociais, o que deu origem às lutas dos trabalhadores por melhores condições de vida, destacando-se nesse processo a luta por moradia.

Belo Horizonte constantemente viveu o dualismo entre a cidade formal, planejada, e a cidade das vilas operárias, favelas e loteamentos clandestinos. As questões concernentes à moradia permearam o crescimento da cidade, desde a sua construção, tornando-se espaço privilegiado dos interesses de grupos privados que aumentavam seus ganhos por meio da especulação imobiliária e de grupos políticos que visavam estratégias eleitorais. Segundo Souza (1996), Belo Horizonte sempre fora governada, seja por nomeação, seja por sufrágio popular, por representantes das elites locais ou estaduais.

Agindo dessa forma, o Estado contribuiu para o fortalecimento do processo de segregação espacial, já existente em Belo Horizonte desde o plano original de construção do município, como também contribuiu para a extrapolação dessa segregação para os demais municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Em outras palavras, a periferização ocorreu de forma diferenciada, segundo o nível socioeconômico dos indivíduos e a dotação de serviços urbanos, em cada município da RMBH, sendo estes últimos um dos determinantes do valor da terra. Vejamos, por meio das narrativas de Rosa e Maria, como se deu o processo de morar nas referidas ocupações urbanas:

> Pesquisadora: Como você veio parar em uma ocupação?
>
> É porque eu pagava aluguel, né? Aí, apareceu o Zumbi, [que] veio chamando o pessoal para ir para a Igreja de São José. Aí, nós fomos para lá. Nós ficamos lá um mês e pouquinho. Não tinha como tomar banho. A gente pedia água na igreja e ganhava sopa. (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão)
>
> Eh... Eu morava na casa da minha sogra, de favor, aí, minha cunhada pegou e viu, lá, o povo na igreja e falou pra mim. Aí, foi aonde eu fui pra lá. Ficamos lá na porta da igreja e fizemos barraca de lona; e ficamos lá até irmos para outro lugar. De sopa. É isso, fazia a sopa, né? Dava café da manhã, dava pão, fazia açúcar, fazia açúcar de tarde, ajudava a gente muito, pediam água pra tomar banho na igreja. Pegava na igreja pra tomar banho e levar água. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

O pesquisador Houri (2008) reflete a esse respeito que, além do Movimento dos Sem-casa, também merece destaque, na trajetória de reivindicação por moradia, a participação da Igreja Católica, por meio do envolvimento e da atuação de padres nos processos de mobilização social. Esse movimento adquiriu força, principalmente, a partir da Campanha da Fraternidade do ano de 1992 – "Onde Moras?" –, quando a Igreja Católica posicionou-se a favor dos mais necessitados e desamparados na luta por moradia, em contraposição à concentração fundiária de terrenos urbanos.

Ainda, de acordo com Houri (2008), entre os participantes dos movimentos de ocupação, apesar de terem sido apoiados em maior ou menor grau por lideranças ou entidades com alguma orientação ideológica, predominou uma visão mais pragmática, ou seja, aquela voltada para a preocupação imediata de busca de solução da carência de um local para morar.

Para Paolinelli (2019), as ocupações são estratégias essenciais de luta para considerável parcela da população que vive à margem do acesso formal à moradia. Em primeiro lugar, pela própria necessidade básica de moradia. O autor destaca que as ocupações oferecem outros ganhos, como a recomposição dos salários desses trabalhadores que, não raras vezes, se apresentam muito baixos. A ocupação permite que o indivíduo se isente de uma série de custos, como aqueles de energia elétrica, água, impostos e aluguéis, o que lhe proporciona oportunidade de destinar o valor que seria gasto no pagamento desses serviços para outras demandas mais urgentes, como a alimentação de seus filhos.

As participantes da pesquisa também compreendiam que a maior parte das pessoas moradoras das ocupações é negra: "A maioria dos que eu conheço é morena. Moreno, negro. A maioria" (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão); e "É tudo preto, na ocupação e favela, é tudo preto, mesmo" (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas).

Cabe ressaltar que a apreensão do processo de construção da identidade negra, para essas mulheres, ocorre de maneira ambígua, resultado do racismo à brasileira. Ou seja, na definição cor/raça, faz parte a noção de "moreno, negro, preto". Não obstante, está em jogo, em tais percepções, o sentido atribuído por classificações raciais oriundas do senso comum, como também discursos de caráter mais politizados construídos no âmbito da luta pelo direito à moradia.

Corroborando com essas percepções, as estatísticas comprovam que, nas ocupações e favelas, a maioria da população é formada por pessoas negras. Conforme aponta Nascimento (2023, p. 31), "ali a maioria é negra [...] a favela é o lugar do homem sem terra. O quilombo da favela é forte porque ela é a união do homem que se apodera de um pedaço de terra e divide essa terra com vários outros." Ainda, segundo o autor, a concentração da população negra nesses espaços, os quais são resultantes de ocupações, é o resultado de uma série de fatores históricos, sociais e econômicos que contribuíram para a segregação das pessoas. "O quilombo ainda está vivo. Representando a resistência dos negros e dos brancos oprimidos" (Nascimento, 2023, p. 129).

A luta pelo direito à moradia se intersecciona com o direito à EJA. São conquistas compartilhadas no âmbito da sala de aula com educadores e educandos ali presentes, conforme relatou Rosa:

> Lá, na ocupação, não tem rede de esgoto completa. Ainda, não. Luz, tem. Tem luz, tem água. A água é "gato", né? A luz, a gente paga. Deve ter uns seis meses, mais ou menos, que chegou a luz, uns seis meses. É, eu acho que é isso. Então. É daí pra frente, mas tínhamos "gato". No dia que teve a luz, lá, mesmo, eu falei com a professora, gravei. Trouxe. Aqui, professora, hoje tem luz aqui. Aí, cheguei feliz, entendeu? Até que, enfim, apareceu. Aí, você traz para [a] sala [de aula] suas conquistas. A professora ficou muito feliz. (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão)

Necessário se faz destacar o relato da educanda sobre sua felicidade por ter chegado energia elétrica (luz) no acampamento, bem como a abertura da professora em ouvi-la a respeito do fato, o que foi de extrema importância no processo ensino-aprendizagem, já que fatos tidos muitas vezes como banais, para alguns, para as pessoas que moram em ocupações, representa resultado de muita luta, por exemplo, pela realização de diversas passeatas até conseguir o atendimento da demanda.

Isso posto, deve-se considerar que o ponto fundamental consistiu no fato de que, ao ouvir a história de luta da educanda na sala de aula, a professora apresentou uma possibilidade de educação libertadora, que prezou pela comunicação dialógica entre a educadora e a

educanda, segundo os ensinamentos de Paulo Freire (1979). Nessa concepção, educador e educando são considerados em sua individualidade e autenticidade, tornando-se agentes de ensino e de aprendizagem, ou seja, ocasião em que o professor aprende com os educandos e vice-versa.

Por sua vez, conforme esclarece Brandão (2021), a vida cotidiana deve ser entendida como um local de aprendizado e resistência, enfatizando a importância da sabedoria popular e das experiências vividas no processo educativo. O autor enfatiza os princípios e práticas da educação popular, destacando o papel desta última no empoderamento de comunidades marginalizadas e na promoção da transformação social. Nesse sentido, as lutas, as aspirações e as formas de resistência dessas educandas da EJA devem ser valorizadas no ambiente escolar.

> É. Mas a rede de esgoto, eles prometeram colocá já, lá. Disseram que já está pondo a rede lá. E quem tá correndo atrás desse negócio pra nós é a deputada.
>
> Entrevistadora: E lá tem coleta de lixo?
>
> Agora, diz que agora tá tendo. Numa parte, ainda tá tendo. Alguns pedaços. Não é no bairro todo, não, porque não tem condições, por causa da rua de chão, o caminhão não consegue passar, né? Ainda. Muito difícil. (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão)
>
> Eu moro numa área na beira do brejo, área, aí, um pedaço, lá. É lá a Favela Mariquinhas. Porque tem um beco na minha porta que a enxurrada da rua passa na frente. Estou lutando para sair de lá; vou em todas as reuniões da Urbel. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

Cumpre esclarecer que a ausência de políticas públicas eficazes de habitação e urbanização no município de Belo Horizonte, se estendendo à RMBH, contribuiu para o crescimento das favelas e das ocupações onde as condições de vida são precárias, com a também ausência de acesso a serviços, tais como água potável, saneamento básico, coleta de lixo e aqueles de saúde.

Na Agência IBGE Notícias (Cabral, 2020), foi apontado que, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saneamento Básico (PNSB), “cerca de 39,7% dos municípios brasileiros não têm serviço de esgotamento sanitário”. O estudo também apontou que esses serviços são distribuídos de forma desigual entre as grandes regiões do país.

> Porque tem uma casa e meu barraco, aí, embaixo, o prédio, tudo cercado, aquelas casas de 2, 3 famílias. Então, tinha uma lá que estava correndo risco. Se cair, cai em cima da minha. Aí, eles me deram... Como que fala? Aluguel? Aluguel social. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

> Isso, aluguel social. É isso, aí. Eu mudei. Mudei para uma casa, dessas, da Caixa Econômica, mas, aí, estava difícil. Eu não estava aguentando pagar água e luz e condomínio. Aí, eu saí, voltei pra trás. Mas eles me acompanham até hoje. Pessoal aqui ainda fala que vão me dar uma casa. Já teve audiência comigo, já, sempre eles vão lá olhar. Porque tem um beco na minha porta que a enxurrada da rua passa na frente. Beira na ponta da minha casa. De primeira, entrava dentro. A gente fez um murinho, agora faz uma volta, sai na rua, mas é perigoso (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

Segundo o Instituto Polis (2022), o resultado de um estudo realizado sobre o racismo ambiental mostrou que as populações mais ameaçadas e aquelas que mais sofrem com as consequências do aumento de eventos extremos, como as chuvas fortes, são pessoas negras, de baixa renda e que habitam em regiões periféricas, em especial, mães que são chefes de família. A distribuição desigual desses riscos segue o modelo da própria urbanização que, historicamente, tem se estruturado enquanto espaço excludente e racialmente definido. Padrões de renda, nível de escolaridade, raça/cor, gênero e local em que se vive definem quem são as populações mais vulnerabilizadas e mais impactadas. São problemas estruturais e estruturantes que exigem transformações radicais, muitas das quais perpassam por alterações nos espaços de representação política.

Diante dessa realidade, conclui-se que os impactos ambientais nas cidades são socialmente produzidos, não fruto de eventualidades climáticas. Portanto, tais impactos acabam sendo maiores em regiões pobres e, por consequência, sobre a população negra. Constatou-se também relatos de preconceitos em relação aos moradores na ocupação.

> Difícil. Lá, na época, tinha... As polícias vinham, a gente tinha que fazer as barreiras com pneu. Tinha vezes que ninguém dormia. Eles iam nas barracas, pra poder tirar a gente (as barracas eram de plástico e madeira), com bomba e gás. Lá, a gente tinha que resistir. Assim, né? Foi difícil. Teve... É... Uma menina... Do nosso grupo, que morreu. Um rapaz morreu lá no... Izidório. No... No Baião, por causa da luta pela ocupação. (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão)

> Já somos chamados de Favelado, bandido. É isso que eles falam da gente. Tem uns que têm até vergonha de falar que moram lá. E eu não tenho vergonha de nada, pode falar. É isso, mesmo, mano. Não tem nada a ver, né? (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão)

A estigmatização da população pobre e negra como sendo perigosa para a sociedade, a criminalização da pobreza e a violência policial estão intrinsecamente ligadas ao racismo e à violência do Estado. Essa dinâmica reflete uma série de fatores históricos, sociais e políticos que contribuem para a marginalização e para a discriminação das comunidades faveladas, em sua maioria, compostas por pessoas negras e de baixa renda. A violência estatal e a

marginalização da população negra no Brasil manifestam-se como fenômenos que estão enraizados na história do país e que persistem até os dias de hoje.

No entendimento de Nascimento (2022) e Carneiro (2011), o racismo e a violência do Estado contribuem significativamente para a construção de estereótipos negativos para a população negra, alimentando uma percepção de que essas comunidades são intrinsecamente perigosas. Como se constata, o racismo afeta negativamente a vida das pessoas negras no Brasil, perpassando por questões relacionadas à violência policial e à criminalização da pobreza.

Nesse contexto, segundo Isaías (2017b), as ofensivas do Poder Público também foram marcantes, com diversos episódios de violência policial em Belo Horizonte, como aquele que ocorreu na Marcha do dia 24 de julho de 2014, em que a polícia desferiu espada no rosto de um morador. Outro exemplo foi a Marcha do dia 19 de junho de 2015, com o saldo de cerca de 29 pessoas detidas arbitrariamente e de 60 pessoas feridas. Cita-se também as duas fortes lideranças da Ocupação Izidora que foram assassinadas no decorrer dos últimos quatro anos: Manoel Bahia e Kadu.

Em contrapartida, a organização política das mulheres dessas Ocupações, a exemplo das participantes desta pesquisa, é de caráter muito participativo. Nessa direção, compartilhamos o registro de uma das reuniões realizadas na busca de soluções de problemas que acometiam a comunidade, como aquela feita com a Urbel (Figura 10).

Figura 10- Reunião da Urbel com moradores da Ocupação Mariquinhas



Fonte: Acervo da Prefeitura de Belo Horizonte

No Centro de Educação Popular, cada mulher participante da Ocupação Rosa Leão encontrava uma rede de apoio e de empoderamento. É um lugar onde histórias se entrelaçam, sonhos se transformam em realidade e onde a esperança se renova a cada dia.

> Eu participei de muitas passeatas na porta da Prefeitura. Nas passeatas até à Companhia Copasa. Já saímos do Rosa Leão para cercar a Ocupação, até a Ocupação Esperança a gente cercou, abraçou a Esperança. Já fizemos passeata até a porta da Assembleia [Legislativa]. Eu nunca entrei lá dentro. Teve uma reunião uma vez, lá, mas eu nunca entrei, porque era à tarde e eu tinha que trabalhar, mas já vi fotos pelo WhatsApp dos coordenadores. Você não tem como ir na Assembleia, né? Nós conversamos com a coordenadora pelo WhatsApp. Pelo WhatsApp e nas reuniões no Centro Comunitário. É, quando eu preciso de alguma coisa, eu mando pra ela. (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão)

> Eu participava das passeatas na rua, sim. Ia em todas as passeatas em Belo Horizonte. É... E na Cidade Administrativa. Porque eu tinha que ir, né? Para poder reforçar, para ser dono da nossa terra, eu tinha que ir. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

Em meio a esse contexto, segundo Isaías (2017b), os moradores das ocupações fizeram: acampamentos na porta da Prefeitura de Belo Horizonte; reuniões com autoridades políticas; bloqueio da rodovia MG-10 exigindo reunião com o então governador e com o então prefeito de Belo Horizonte, conforme destacado nas Figuras 11 e 12 a seguir.

Figura 11-Manifestação dos moradores da ocupação na rua de Belo Horizonte



Fonte: Página do *Facebook* Resiste Izidora

Figura 12- Moradores das Ocupações da Izidora na Prefeitura de Belo Horizonte exigindo AEIS, água, energia, saneamento, posto de saúde, escola e creches.



Fonte: Centro de Documentação Eloy Ferreira Silva

Os espaços de conversa com o poder público, no geral, aconteceram somente após a realização de atos e marchas de pressão por parte dos moradores, dos movimentos sociais e de outros apoios. Destaca-se a violência estatal ocorrida em uma das marchas para a Cidade Administrativa, quando um morador foi ferido no rosto pela polícia militar.

Merece destaque a realização de "Ocupações Culturais" na cidade, bem como a ocupação da Urbel, da Advocacia Geral do Estado (AGE) e da Prefeitura de Belo Horizonte. Outro momento relevante se deu também quando "moradoras acorrentaram-se diante do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) e do Palácio da Liberdade" (Isaías, 2017b, p.111).

As passeatas e as assembleias são espaços de discussão e de decisão coletivas, nesse sentido, as entrevistas e as conversas que ocorrem na ocupação consistem em ações necessárias que precisam ter regularidade para efetivamente se tornarem um espaço de tomada de decisão. De acordo com a pesquisa realizada por Isaías (2017a), as reuniões e assembleias são organizadas e conduzidas principalmente por coordenadores do território que, em sua maioria, são mulheres. Estas pessoas que: movimentam a construção dos espaços coletivos; orientam os moradores das ocupações; são representantes da luta em espaços de discussão; são articuladoras das redes de apoio; são as pessoas que denunciam; fazem os enfrentamentos dos poderes públicos e privados.

1.2 Educação popular e os movimentos sociais

Os movimentos operários, populares e culturais surgiram nos anos de 1970 no país, com características sociais reivindicatórias de contestação à ordem social estabelecida. Segundo Cardoso (2001), estamos nos referindo às oposições sindicais e às comissões de fábrica, à organização dos movimentos comunitários e das associações de moradores, às comunidades eclesiais de base da Igreja Católica, aos movimentos das mulheres, aos clubes de mães e aos grupos de mulheres na luta por creches, às comissões de saúde, aos movimentos de luta pela melhoria do transporte coletivo, aos grupos de jovens, ao Movimento Negro e outros. Nesse contexto, "os movimentos sociais politizaram o cotidiano" (Cardoso, 2001, p.7). Como podemos observar em relação à manifestação dos moradores da Ocupação Urbana Rosa Leão, eles se uniram para reivindicarem moradia digna.

Segundo o autor, a característica mais importante dos movimentos populares é a sua diversidade e as formas diferenciadas de expressão, histórias e experiências. Organizando-se a partir do local de trabalho ou de moradia, segundo alguma questão específica ou algum princípio comunitário, os movimentos populares repudiavam a forma instituída da prática política. A partir da luta contra as desigualdades sociais e raciais, apoiando-se na solidariedade entre os oprimidos, os movimentos sociais fizeram da dignidade constituída na própria luta o reconhecimento do seu valor e a afirmação da própria identidade: "só com a luta se conquista". (Cardoso, 2001, p. 7).

> Os movimentos sociais constituíram um espaço público além do sistema de representação política. Ao tomar nas suas próprias mãos as decisões que afetam as suas condições de existência, alargaram a própria noção de política e politizaram as múltiplas esferas do cotidiano. Em contrapartida, ao lutar pela democracia no campo da vida social, onde a população trabalhadora está diretamente vinculada: nas fábricas, nos sindicatos, nos serviços públicos e nos bairros; os movimentos sociais tornavam-se os "sujeitos da sua própria história" – um novo sujeito político (Cardoso, 2001, p. 9).

Com isso, os movimentos sociais modificaram o cenário político da sociedade brasileira ao trazerem para o debate público uma nova configuração de classe (Cardoso, 2001). Nesse caso, os movimentos sociais reproduzem as inspirações dos oprimidos da sociedade. Nessa perspectiva, eles se constituem como um espaço de luta pela efetivação dos direitos da coletividade e concretização das garantias sociais.

O Movimento Social Negro também surgiu das lutas travadas no cotidiano da população negra brasileira, entretanto "o que marca uma profunda diferença entre o

Movimento Negro e o conjunto dos demais movimentos sociais e populares que emergiram no Brasil nos anos 70, é a história" (Cardoso, 2001, p. 9). Assim, ao emergir na cena nacional a partir da especificidade da luta política contra o racismo que marcou os anos da década de1970, o Movimento Negro necessitou buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra brasileira, estando impelido pela necessidade de negar a história convencional (oficial) e contribuir na construção de uma nova interpretação da trajetória do povo negro no Brasil.

Entende-se aqui o Movimento Negro como produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil (Gomes, 2020). Esse sujeito político, ao longo da diáspora africana, em seu percurso histórico, traz ações e resistência a favor da luta antirracista no país, propondo políticas públicas educacionais, sociais e culturais para a população negra. Segundo Domingues (2008), o Movimento Negro pode ser entendido como a luta dos negros na perspectiva de eliminar o preconceito e as discriminações raciais que marginalizam a população negra no mercado de trabalho, nos sistemas educacional, político, social e cultural. Segundo o autor, a raça é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum.

Amilcar Pereira (2010), na tese intitulada "O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)", aponta que o combate à discriminação racial, a denúncia do mito da democracia racial e, ao mesmo tempo, a busca da afirmação de uma identidade racial negra positivada são características fundamentais do Movimento Negro contemporâneo que se constituiu no Brasil na década de 1970. Naquele momento, a opção pela utilização da ideia de raça como instrumento para a construção de uma identidade negra positiva e com o objetivo de combater as desigualdades estruturais que atingiam a população negra no Brasil foi uma alternativa encontrada pelo movimento social negro.

Para Santos e Souza (2014), o Movimento Negro consiste em um conjunto de ações de mobilização política, bem como de protesto antirracista de movimentos artísticos, literários e religiosos, fundados e promovidos pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo. Sob essa ótica, o Movimento Negro consiste nas mais "diversas formas de organização e articulação das negras e do negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade" (Gomes, 2020, p. 23). Cabe explicar que, no contexto desta pesquisa, quando se fala em Movimento Negro, parte-se dessa definição e, quando nos reportamos às ações antirracistas, estamos nos

referindo aos grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial.

Diante desse quadro, a autora afirma que o Movimento Negro conquistou um lugar de destaque nesse país, ao trazer à tona debates sobre o racismo para a cena pública e, ao indagar, no que diz respeito `as políticas públicas, sobre o compromisso presente nelas com a superação da desigualdade racial, esse movimento social ressignificou e politizou a raça negra, dando-lhe um trato emancipatório, ou seja, transformando-a em produtora e articuladora dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos (Gomes, 2020). Ainda, para a autora, muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre a história do povo negro no Brasil foi graças à atuação do Movimento Negro. Com efeito, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações sociais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais, somente passaram a receber o devido valor epistemológico e político em função da forte atuação desse Movimento.

Ante a todo o exposto, é realmente notório o fato de o Movimento Negro ser educador porque gera conhecimento novo (Gomes, 2020), como também o fato de ter sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, econômica e jurídica da nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. Gomes (2020) considera ainda que a sua "trajetória como professora, minhas pesquisas, produções teóricas e ações políticas se pautam nesse reconhecimento" (Gomes, 2020, p. 13),

Sabe-se que o Movimento Negro apresenta reflexões sobre o racismo e as desigualdades, críticas à suposta democracia racial, reflexões sobre a questão de gênero, defesa da educação das relações étnico-raciais, discordâncias quanto a intolerâncias religiosas contra religiões afro-brasileiras, defesa de questões quilombolas e do antirracismo para o centro das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Sociais, do Direito e da área da Saúde questionando as produções das teorias racistas do século XIX, disseminadas nas ideologias racistas no Brasil (Gomes, 2020).

É necessário ressaltar, segundo a autora, que a inclusão do racismo como crime inafiançável[11] na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), bem com a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da

[11] Previsto no inciso XLII no artigo 5º, da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), o texto diz que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei".

educação básica (Brasil, 2003, 2008) não teriam se transformado em realidade sem a firme atuação do Movimento Negro. Isso nos leva a concluir que trabalhar essa discussão na EJA seja de fundamental importância para contribuir com o reconhecimento, por parte de educandos e educadores, quanto ao valor e à força dos movimentos sociais.

O sentido do educar, de acordo com o documento "Um templo de luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937)", de autoria de Domingues (2008), reforça que a questão da educação está relacionada à emancipação, ao empoderamento e à ascensão social da comunidade afrodescendente no Brasil. O autor esclarece que a educação era vista como a principal ferramenta para combater o preconceito, adquirir cultura e promover uma "mentalidade nova" nas crianças que seriam os "moços de amanhã e os velhos do futuro.".

Além disso, a instrução e a educação eram consideradas como meios de adquirir cultura, civilidade e de quebrar as algemas vergonhosas do preconceito que oprimia a raça negra. Assim, o sentido do educar, nesse contexto, estava intrinsecamente ligado à busca por igualdade, respeito e por oportunidades para a população negra no Brasil.

A esse respeito, vejamos como Maria e Rosa, participantes da pesquisa, refletiam sobre a situação do "racismo à brasileira" correlacionando-o com as lutas feitas nas Ocupações:

> Entrevistadora: E você acha que essa questão da maioria que não tem casa ser preto ou pardo tem alguma coisa a ver com o racismo no Brasil?
>
> Não. Tô limitada pra falar que sei, as pessoas têm o nariz empinado, É. Fala muita coisa sobre a gente. É, né? Mas eu não ligo, não. Pra falar tanto que sei. Enquanto tá falando, eu tô comendo. Eu tô cuidando das minhas coisas. (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão)
>
> Entrevistadora: Nas ocupações e na favela, qual é a cor da maioria das pessoas?
>
> É preto, tudo preto.
>
> Entrevistadora: E você acha que isso tem alguma coisa a ver com o racismo no Brasil?
>
> Aí, eu acho que sim. Acho que a maioria, né? Acho que é tudo, assim, tudo, mesmo, preto."
>
> Entrevistadora: E você acha que existe preconceito de raça, de cor? Você se sente discriminada por ser preta?
>
> Não, nunca senti nada disso, não. Nunca falaram nada, nunca riram de mim sobre essas coisas assim. Não, né? Não. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

Ao pesquisar os conteúdos da página da rede social *Facebook* "Resiste Izidora", apesar de Maria e Rosa não terem consciência da dimensão do racismo em seus cotidianos, fica evidente que as questões do Movimento Negro estão presentes nos espaços de luta e nas Ocupações pesquisadas. Destaca-se o fato de esse espaço também ser de aprendizagem das questões étnico-raciais, em razão de, por exemplo, haver a presença de atividades culturais, como as congadas (ou congado)[12]. Outro fato de relevância nesse contexto foi a decisão quanto à sugestão de mudança do nome da comunidade de Izidoro para Izidora, que contou com a participação do Movimento Negro local, conforme apresentado nas Figuras 13 e 14. Nesse sentido, Neusa Santos Souza (1983, p.7) afirma que

> Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tomar-se negro (Souza,1983, p.7)

Figura 13- Dia da Consciência Negra (2016). Desfile das mulheres negras da Izidora



Fonte: Acervo de Isaías (2017)

[12] Congado – um sistema religioso que se institui entre os sistemas religiosos cristãos e africanos, de origem banto, através do qual a devoção a certos santos católicos (Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Ifigênia e Nossa Senhora das Mercês) é exercida por meio de performances rituais de estilo africano. Para o Góis (2008), ele "surge assim, o sincretismo religioso, como forma de manter os cultos de suas divindades agora apresentadas por nomes de santos portugueses, camuflando a permanência dos rituais religiosos de origem" (Góis, 2008, p. 50).

Portanto, ser negro vai além da cor da pele; é uma experiência cultural, social e política, marcada por séculos de opressão, discriminação e luta por direitos. Muitas pessoas negras se identificam com sua herança cultural e história compartilhada, bem como com as lutas contemporâneas por justiça racial.

Esse entendimento demonstra que "tornar-se negro" implica em mais do que uma questão biológica. Envolve um processo de consciência racial, entendimento das dinâmicas de poder e privilégio, reconhecimento das injustiças históricas e contemporâneas enfrentadas pelos negros e engajamento na luta por igualdade e justiça (Souza, 1983).

Figura 14- Festa de Congado na Igreja local e solidariedade à luta da Izidora



Fonte: Página do *Facebook* "Resiste Izidora"

Segundo Miguel Arroyo (2007), educadores, educandos, pesquisadores e gestores devem buscar os caminhos que articulem a vida concreta dos sujeitos da EJA e suas especificidades para, a partir desse ponto, construir um currículo e uma escola que possam atender às necessidades desses sujeitos. Assim,

> se o movimento feminista, por exemplo, colocou em cima da mesa da sociedade, da academia, da política, a luta pela identidade, pelos direitos da mulher, como isso entra na EJA? Ou não entra? Na hora de fazer um percurso, estudar história, por exemplo, tem que ser a história da política, a história das barbas do imperador? Por que não pode ser a história das mulheres? Por que não pode ser a história dos negros? [...] Nos falta a história popular, nos falta montar um currículo de EJA que ajude esses coletivos a se entenderem, a se conhecerem, e saberem de sua história (Arroyo, 2007, p. 18).

Segundo o autor, investigar esses novos sujeitos, buscar conhecer suas motivações e aflições, anseios e especificidades é imperativo para a construção de uma educação socialmente comprometida. Portanto, articular a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar, de modo a refletir sobre gênero, raça e educação de pessoas jovens, adultas e idosas nas redes públicas de ensino, consiste em um grande desafio.

Nesse contexto, ao se refletir sobre a EJA e o Movimento Negro, é necessário relacioná-los à educação popular. Em síntese, a educação popular deve ser entendida "como um processo de produção do conhecimento voltado para a liberdade e para a democracia, que se recusa ao autoritarismo, manipulação e ideologização reproduzida na lógica da educação de mercado" (Streck *et al.*, 2010, p. 49). Esse tipo de educação refere-se à educação com o povo, ou seja, práticas educativas comprometidas com os interesses populares.

O autor compreende que a educação oferecida na América latina é hegemônica, bancária, de modo que ela se apresenta como a pedagogia do colonizador e a serviço da dominação cultural. Ela é elitista, vinculada ao modelo econômico. Por outro lado, a educação popular busca a desmercantilização da educação, como processo de produção de conhecimento voltado para a liberdade e para a democracia, além de haver práticas educativas comprometidas com os interesses populares. Do ponto de vista do acesso à educação, é desejável que as práticas pedagógicas partam das realidades culturais e sociais do povo para, então, compreendê-las e transformá-las. É nesse contexto que, para Streck *et al.* (2010), a educação foi marcada como ferramenta de ação política, um projeto civilizatório contra a hegemonia massacrante, visto que, historicamente, a educação de adultos, de caráter emancipatório, no Brasil, nasceu da união e do compromisso estabelecido entre a alfabetização de adultos e a educação popular. Não se pode deixar de dizer que são marcantes as ideias de Paulo Freire (1979, 2003, 2009), que serviram de inspiração para muitos educadores comprometidos com a produção do saber e com as práticas emancipatórias e libertadoras, que são características indispensáveis na educação popular.

Com relação a essas práticas, o pesquisador Natalino Silva (2020) ressalta que seja preciso considerar que a cultura e a educação populares, realizadas por parte da população negra, são entendidas no contexto de lutas políticas de libertação e de emancipação. Nesse contexto, compreender a atuação sociopolítica e cultural das educandas segue em direção ao entender a EJA em diálogo com práticas sociais de Educação Popular Negra (EPN). Em

outras palavras, significa apreender saberes gerados pelos próprios sujeitos negros que buscam reconhecer e valorizar determinada produção sociopolítica e cultural afrodiaspórica[13] .

Para o autor, os estudos na área apontam que é na concretização de práticas sociais voltadas para a cultura popular negra que são constituídos, organizados e compartilhados os saberes de libertação e emancipatórios, relacionados ao reconhecimento e à valorização da cultura africana e afro-brasileira.

> Mas o que vem a ser EPN? Como essa noção relaciona-se com a Educação Popular (EP)? E quanto a sua realização como prática social? (...) Em linhas gerais, o conceito Educação Popular Negra consiste em uma maneira de apreender e interpretar os saberes gerados que buscam reconhecer e valorizar determinada produção sociopolítica e cultural afrodiaspórica. Consequentemente, as práticas sociais que historicamente vêm sendo promovidas por parte da população negra ganham centralidade enquanto foco de estudo e análise (Silva, 2020a, p. 2).

Para desenvolver esse argumento, o autor, ao refletir sobre EPN de maneira mais específica, justifica que ela esteja vinculada à legitimação da produção da população negra no curso da história, em diferentes campos, a saber: epistêmico, ético, estético, sociopolítico, econômico e cultural. Nessa perspectiva, as práticas sociais fundamentadas em valores voltados para o reconhecimento, a valorização e o respeito da história e cultura africanas e afro-brasileiras, historicamente, têm contribuído para o processo socioeducativo de formação de consciência racial, ocasionando, com isso, novos saberes de libertação e emancipatórios.

Partindo da compreensão de que Educação Popular "integra a dinâmica dos movimentos sociais, pensar em termos de EPN significa considerá-la como parte integrante do processo de construção da luta antirracista e pelo direito pleno à cidadania da população negra" (Silva, 2020a, p. 5). Ainda, segundo o autor, entender quais sejam os saberes de libertação e emancipatórios, ocasionados por meio das manifestações sociopolíticas e culturais populares afrodiaspóricas no cotidiano da vida social, por meio da conceituação interpretativa e analítica da EPN, apresenta-se como fundamental.

> Nessa direção, identificar e conhecer melhor essas práticas sociais e educativas populares permite-nos compreender melhor os saberes resultantes das lutas de libertação e emancipatórias protagonizadas pela população negra brasileira. Portanto, tomar conhecimento dessas práticas de educação popular a partir de uma

[13]Conceito atribuído ao fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com seres humanos, nestes fluxos forçados, embarcavam nos tumbeiros (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino (Marques, 2019). Mais do que a dispersão dos povos negro-africanos no mundo, interessa-nos a partir desta chave analítica de compreensão entender formas de agências criativas negras em seus distintos contextos e territórios sociais.

> perspectiva de EPN contribui para entendermos os diferentes tipos de agenciamentos que foram realizados, sobretudo, por parte da população afro-brasileira no que concerne à conquista do direito social e humano à educação (Silva, 2021, p. 90).

Além disso, a luta antirracista realizada, sobretudo, por sujeitos políticos negros, além de ter em vista o combate às desigualdades raciais, de gênero, sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais, constitui-se ainda enquanto uma matriz de conhecimento (Silva, 2021; Gomes, 2020). É marcante a lição de Paulo Freire (1979) de que:

> Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles pode captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la [...] (Freire, 1979, p. 31).

Nesse viés, destacamos a importância de refletirmos sobre a EPN, bem como sobre suas possíveis contribuições a serem dadas não somente para o campo da educação popular, como também para a EJA. No que concerne ao objetivo desta pesquisa, conhecer ações sociopolíticas e/ou culturais de educandas negras nessa modalidade de ensino requer o reconhecimento e o respeito à cultura africana e afro-brasileira.

Os sentidos da EJA, para as mulheres negras, extrapolam práticas escolares voltadas para o ensino-aprendizagem. Noutras palavras, a relação estabelecida com essa modalidade de ensino faz emergir percepções do autoconhecimento. O educar aproxima-se, portanto, dos sentidos revelados. Ou seja, mais do que se escolarizar, para Maria e Rosa, educandas da EJA e moradoras de Ocupações, a presença na EJA significa, entre outras coisas, a realização de sonhos, a superação de distintas opressões e etc, conforme foi possível notar até aqui.

2º CAPÍTULO A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EJA E AS AÇÕES SOCIOPOLÍTICAS DE MULHERES NEGRAS EDUCANDAS E MORADORAS DE OCUPAÇÕES URBANAS: LUGARES DE LUTAS E DE APRENDIZAGENS

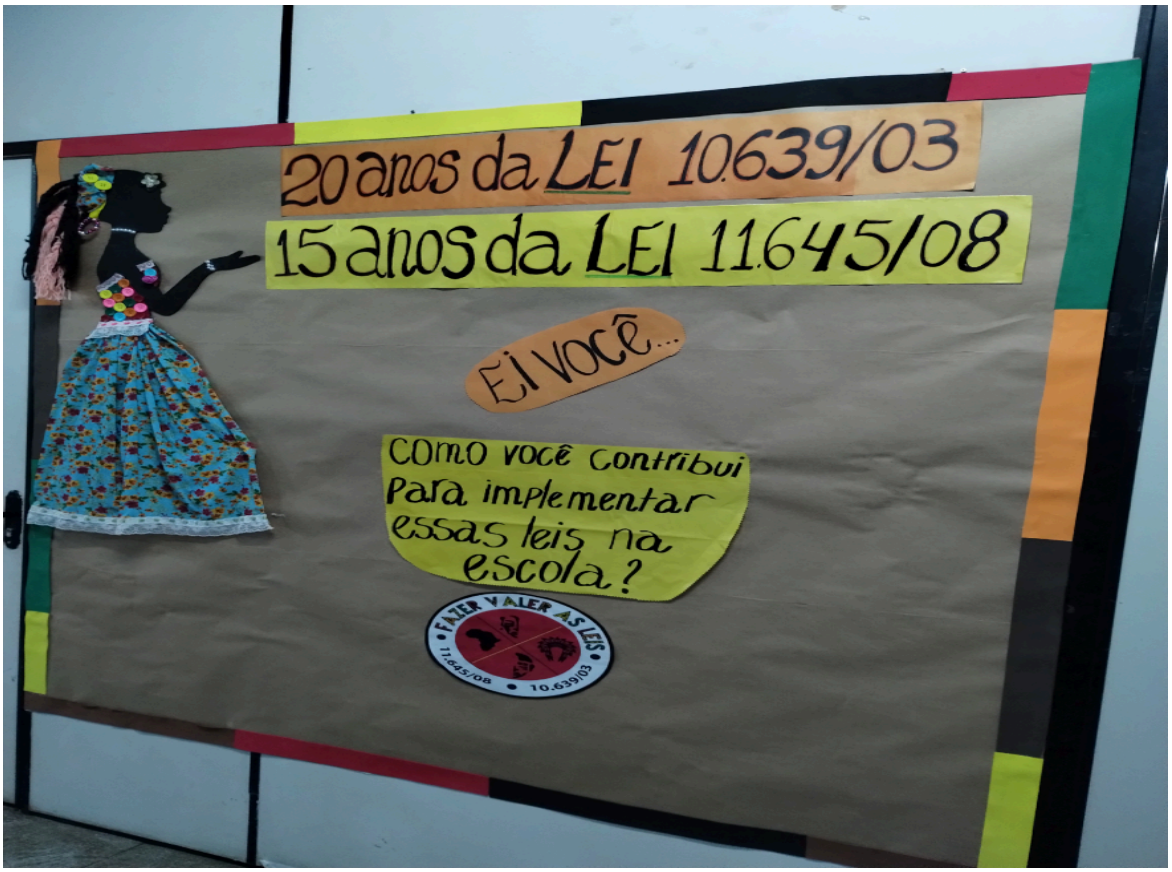
> A educação pode ser tanto uma forma de opressão quanto uma forma de libertação. Isto depende apenas de como ela é pensada e praticada (Brandão, 2021).

O Movimento Negro brasileiro lutou, por muitos anos, pela implantação de um projeto educativo antirracista, voltado para a superação da hegemonia sociopolítica e cultural dominante, com vista a garantir a valorização da história da população negra.

Podemos referenciar, a esse respeito, a Lei nº 10.693, de 10 de Janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, o Parecer nº 3 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004a) e a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação de 2004 (Brasil, 2004b), que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), como vitória do Movimento Negro. A implementação dessas legislações ainda é um desafio no país tanto para as instituições de ensino quanto para a realização de novas e outras práticas pedagógicas. Por sua vez, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008a), passou a incluir a História e a Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros. A esse respeito, no contexto da observação participante para a realização da presente pesquisa, identificamos que, logo na entrada da sala de professores, consta um cartaz fixado com os dizeres. “Como você contribui para implementar essas leis na escola?” (Figura 15), o que denota a preocupação em trabalhar com as questões étnico-raciais na instituição.

Não obstante, sabemos que essa discussão, de maneira sistematizada e afirmativa, ainda é um desafio. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais, organizados em ações coletivas e movimentos sociais (Gomes, 2012, p. 102-103).

Figura 15- Mural fixado no corredor da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nesse contexto de disputa, a legislação voltada para a promoção da equidade étnico-racial propõe o resgate dos valores históricos, sociais e culturais que rompem com as práticas eurocêntricas, buscando uma educação antirracista que combata o racismo e a discriminação racial no ambiente escolar.

Os referenciais jurídicos supracitados também se alicerçam no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009, 2013). O referido documento traça metas para os diversos níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, contemplando as modalidades de ensino EJA, Educação Escolar Quilombola e Indígena e Educação Profissional. Segundo o texto das Diretrizes,

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e

> busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004a, p. 10).

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito das pessoas negras de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos garantidos e sua identidade valorizada. O Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004 (Brasil, 2004a) aduz que tal reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, com o objetivo de eliminar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino.

Com efeito, temos que reconhecer que no Brasil as relações étnico-raciais são baseadas em preconceitos que desqualificam as pessoas negras e reforçam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que expressam sentimentos de superioridade em relação a elas, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Do ponto de vista do acesso à Educação Básica, permanência e conclusão pelos educandos, é essencial que as práticas educativas realizadas na EJA reconheçam, valorizem, divulguem e respeitem os processos históricos de resistência negra, desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes. Pelo que até agora foi exposto, essa atitude exige a valorização e o respeito às pessoas negras, à descendência africana, à cultura e à história. Significa

> buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004a, p. 12).

Com efeito, significa, entre outras coisas, reconhecer que a maioria das pessoas jovens, adultas e idosas que estão presentes na EJA é negra. Por consequência, a produção de materiais pedagógicos adequados ao perfil desse segmento de educandos torna-se primordial. Nessa linha de raciocínio, cabe aqui apresentar um fato importante: a necessidade de

formação inicial e continuada de professores sobre a produção de conhecimento afro-diaspórico.

Nesta perspectiva, o Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004 (Brasil, 2004a) propõe uma metodologia comprometida com a divulgação e com a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem pessoas orgulhosas de seu pertencimento étnico-racial: descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004a). O Parecer sugere, ainda, que as

> Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil, 2004a, p. 11).

Assim sendo, aos estabelecimentos de ensino públicos e privados está sendo atribuída a responsabilidade de abordar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. O mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento atingem brancos, negros e outros grupos, enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira que estão arraigados no imaginário social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

A reflexão sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme previsto na Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), nos conduz a ponderar o modo como o direito à diferença, aliado ao direito à educação, tem sido consubstanciado em nossa sociedade (Brasil, 2003). Com efeito,

> entender a efetivação do direito à EJA significa, portanto, tomar conhecimento da realidade de jovens, adultos e idosas, na sua maioria negras, que vivem cotidianamente processos de desigualdades sociorraciais. Isso faz com que a abordagem de temas sociais, como racismo, preconceito racial, nesse contexto, se relacione com a necessidade e capacidade de construir oportunidade e superar desafios. (Silva, 2020).

No tocante ao desenvolvimento de práticas educativas na EJA que contemplem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o texto das Diretrizes deixa nítido que

> é sob o ponto de vista da resistência, consciência, identidade, memória e ação política que devem ser interpretadas as diferentes expressões, trajetórias experiências "educativas" dos atores sociais negros e negras. A saber: os quilombos, as insurreições urbanas (Alfaiates, Balaiada, Cabanagens, Revolta dos Búzios, Chibata etc.), as irmandades, os grupos culturais, a congada, as associações beneficentes e recreativas, as sociedades carnavalescas, a capoeira, a corporeidade e o cabelo, as organizações políticas e a imprensa negra etc (Silva, 2017, p. 210).

Sobre esse contexto, Silva (2019) argumenta que abordar as questões raciais e de gênero no ambiente escolar, especificamente na EJA, ajuda na reflexão sobre como as desigualdades existentes historicamente entre os sujeitos, mulheres e homens, refletem em nossa prática educativa e sobre como nossas atitudes podem contribuir para que os diferentes sujeitos, com suas diferenças, tenham seus direitos reconhecidos, visando à igualdade e o bem-estar de todas as pessoas.

Por sua vez, Gomes (2012) caracteriza a escola como uma importante instituição, responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura. Assim, ela é fundamental para a mobilização de novas subjetividades, onde a produção do conhecimento possa ser descolonizada e as representações negativas sobre a população negra possam, enfim, serem discutidas de forma mais aprofundada, visando à superação disto.

Conhecer as experiências e trajetórias de vida das mulheres negras fora do espaço escolar, como também as ações sociopolíticas e culturais que elas articulam em suas vidas concretas pode contribuir sobremaneira com práticas educativas realizadas na EJA, em uma perspectiva da promoção de uma educação antirracista.

Coube-nos, então, partindo dessa premissa, entender as possíveis relações estabelecidas entre os lugares de lutas e aqueles de aprendizagens.

2.1 Projeto Político e Pedagógico e a valorização da diversidade étnico-racial na EJA

A partir da análise do Projeto Político-pedagógico (PPP) da Escola Municipal Bernadete Pacífico, é possível apreender uma busca pela educação que respeita as diferenças, posto que o objetivo geral da educação, descrito no texto do documento, é "desenvolver habilidades de convivência com respeito às diferenças" (Belo Horizonte, 2023, p.8). Segundo este PPP, seria a "concretização de uma educação para a diversidade antirracista" que ensine e aplique o acolhimento, o respeito, a empatia e o diálogo, possibilitando a construção e a formação de estudantes que saibam conviver e valorizar as diferenças e a diversidade.

Em 2023, o projeto institucional da escola propôs abordar a discussão da diversidade com o título “Viva a Diversidade: Convivendo e valorizando as diferenças.”. O subprojeto, denominado “Patronos das Turmas da EJA”, se inseria de forma singular nessa proposta e sugeria o estudo interdisciplinar de biografias de personalidades negras brasileiras. O subprojeto atendia às proposições relativas à implementação das Leis nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), no planejamento pedagógico da EJA.

Propõe-se estudar a história do povo negro, no contexto educacional brasileiro pós-abolição e ao longo do século XX, de modo transversal, no Planejamento anual, numa perspectiva inclusiva, promovendo uma educação para as relações étnico-raciais.

Nesse contexto, merece reflexão a denominação dada ao subprojeto, uma vez que patrono significa protetor, aquele que luta. Trata, portanto, de um substantivo masculino, paternalista/machista, a despeito de a maioria dos educandos inseridos na EJA da escola ser formada por mulheres negras. Infere-se a necessidade de se trabalhar com conceitos mais próximos da realidade das educandas. No entanto, ressalta-se o fato de que a denominação dada não desmereça a relevância das ações que são desenvolvidas em seu âmbito.

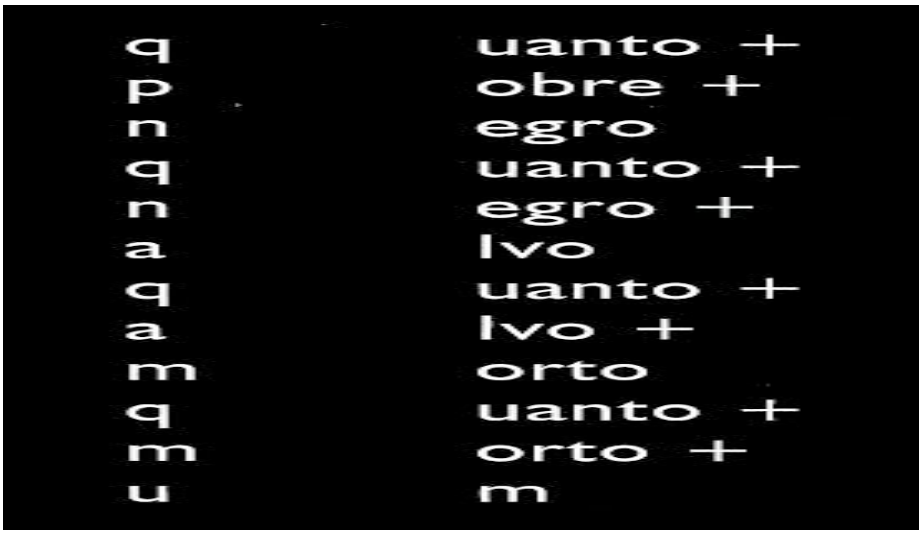
> Olha, eu vou falar de raça, para começar, porque a gente tem projeto lá, na escola, que é o Projeto Patrono das Turmas, que a gente trabalha isso há muitos anos, já, porque a gente viu na própria hora da matrícula que os alunos têm dificuldade de se identificarem-se como raça negra, como preto e, com certeza, porque essa sociedade é racista e excludente. E, aí, a gente viu isso e a gente começou a trabalhar pensando, assim, na necessidade da gente saber que eles são a maioria pobre, negro (Dandara, coordenadora pedagógica, 2023).

Notamos que a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial ainda operam na sociedade brasileira. Sendo que os educandos da EJA não estão alheios à realidade destes fenômenos sociais. A esse respeito, o Movimento Negro tem contribuído na luta contra o racismo Segundo Kabengele Munanga (2004), não é simples definir quem é negro no Brasil, principalmente em um país que desenvolveu o desejo de branqueamento. Em decorrência do racismo, há pessoas negras que introjetaram o ideal do branqueamento e não se consideram negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo que deve ser construído com trabalho efetivo de conscientização. Nesse sentido, verificamos que um dos objetivos do projeto/subprojeto desenvolvido(s) na escola é o de buscar, por meio da conscientização, a valorização da história e da cultura afro-brasileira (Figura 16)

> É que precisa se fortalecer. Então, a gente começou a trabalhar um projeto buscando as pessoas negras brasileiras que lutaram e que contribuíram para o Brasil desenvolver, né, e que conseguiram vencer esse preconceito. Se não conseguiram vencer, pelo menos, foram pessoas que "firmaram o pé". Conseguiram superar muitos desafios, né, e trazer contribuições. Isso aí é uma forma de empoderar. Eles verem negros que conseguiram vencer, negro não só fracassa, mas o negro também vence. Então, assim, a cada ano, uma turma assume uma biografia de um negro e estuda. A ideia é que ele se identifique, na medida em que a gente vai estudando. Eles vão se identificar por alguns anos. A gente até pediu para que eles produzissem. Aconteceu e depois a gente ficou vendo, assim, que eles produziram a história deles, eles se expõe muito, né? Então, eles contam as histórias que ficam ali, na sala, mesmo. A ideia é essa, saber, trabalhar, desenvolver e, depois, compartilhar os estudos, mesmo; compartilhar tanto com o grupo da EJA quanto com a escola como um todo, na feira que tem na escola, como todo. (Dandara, coordenadora pedagógica, 2023)

Com efeito, do ponto de vista das contribuições da educação popular, o compromisso com a luta em prol da defesa social e humana de todos, sobretudo, dos grupos historicamente oprimidos, dentre eles, as mulheres negras, nas práticas educativas dessa modalidade de ensino, são exigidas o posicionar-se político diante da situação e das lutas de combate às opressões. Essa constatação revela, de pronto, a necessidade urgente de oferecimento de momentos propícios para que as educandas participantes desta pesquisa compartilhem as ações sociopolíticas e/ou culturais, as quais estão envolvidas na Região Norte da cidade, assim como dos grupos de resistência e de luta contra as práticas racistas e hegemônicas.

Figura 16- Capa do Subprojeto "Patronos da Escola": "Rondó da ronda noturna", poesia de Ricardo Aleixo (2002)



Fonte: Subprojeto Patronos da Escola

A capa do subprojeto é muito significativa e representativa, levando às reflexões sobre todas as questões escritas anteriormente, referentes às vidas das educandas da EJA. Desse

modo, a composição do poema de Ricardo Aleixo (2002) traz a relação da causa e do efeito, em que palavras se vinculam pelo sentido: pobre e negro, negro e alvo, alvo e morto, morto e um. Esta capa traz à tona a questão racial, suas mazelas e os problemas sociais que a comunidade negra vive em seu dia a dia, como o preconceito, a desvalorização, o abandono, a perseguição, a falta de oportunidades. Destaca-se o fato de que a arte e a poesia podem contribuir para que se pense criticamente a questão do racismo, como se faz ver nesse sofisticado poema.

O subprojeto "Patronos das Turmas" realizava uma ação educativa que, por meio da investigação e do conhecimento, envolvia professoras e estudantes no estudo da história dos continentes. Havia uma busca por se fazer ressoarem as vozes da ancestralidade, as consequências irreversíveis da diáspora africana, reconhecendo no processo de escravização a base para a construção da lei trabalhista no Brasil e no mundo, conforme refletiu a coordenadora pedagógica da EJA da escola.

> Olha, vou falar para você essa questão das desigualdades sociais. o fato da gente trabalhar esse projeto Patronos mexeu muito com as professoras, também, porque elas tiveram que estudar para falar disso e foi um assunto que elas se dedicaram e a gente se dedicou, lá, na EJA, nesses anos, sabe. Então, a escola lida com isso através do diálogo, sabe, elas optaram muito pela disciplina e pelo diálogo. Conversam com a família, conversam com as pessoas. É essa questão da autoestima, do incluir a pessoa no conhecimento, sabe? E, aí, eu vejo, assim, muito bonito, lá, na escola, que é o princípio do aprender, sabe? Elas trabalham, mesmo, essa questão do conhecimento historicamente acumulado, elas trabalham, mesmo. Isso, sabe, é claro que é numa perspectiva diferente do que elas. [...] (Dandara, coordenadora pedagógica, 2023)

Verificamos que, no processo de elaboração do subprojeto, o estudo da construção das discussões que serão feitas com os estudantes se dá de modo transversal no planejamento anual, conforme descrito em sua proposta: "a história do negro no contexto educacional brasileiro pós-abolição e ao longo do século XX, numa perspectiva inclusiva, promovendo uma educação para as relações étnico-raciais" (Belo Horizonte, 2023b).

A equipe da EJA, nesse caso, visa à criação de um clima de busca, de pesquisa, de diálogo e de respeito ao outro. Um "trabalho de ensinar-e-aprender" que torne a aula uma vivência de trocas e de reciprocidades. Em minhas diversas visitas à escola, com objetivo de interagir com as educandas e participar das atividades educativas, fui calorosamente recebida pela coordenação pedagógica e pelos professores que demonstraram compromisso genuíno com o bem-estar e o desenvolvimento dos educandos.

A escola estava aberta a ouvir sugestões externas, inclusive tive plena liberdade de sugerir propostas pedagógicas para serem desenvolvidas no Projeto "Patrono", no decorrer do

primeiro semestre de 2024. Nessa direção, vejamos, no Quadro 2, as atividades que foram realizadas na EJA, no decorrer do ano de 2023.

Quadro 2- Atividades realizadas no decorrer do ano de 2023 na EJA

Datas	Atividades
Março	Abertura do projeto institucional com estudantes da EJA:
Abri	*Live* da escola sobre diversidade geracional, da Gerência da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (GERJA/SMED).
Abril	Visita à exposição "Os Gêmeos," no CCBB/BH (Centro Cultural Banco do Brasil), com o subprojeto específico, a arte do grafite e do bordado contando história.
Abril	Reinício das atividades na biblioteca escolar, potencializando a leitura como recurso de aprendizagem (subprojeto específico), de 19h20 às 20h40.
Maio	Leitura como recurso de aprendizagem (subprojeto específico), de 19h20 às 20h40
Maio	● Estudos em torno da definição do Patrono/Patronesse de personagens da atualidade e de reflexões sobre a construção da própria identidade. ● Roda de conversa com ex-alunos negros sobre suas trajetórias e o quanto estudar na EJA impactou em suas vidas.
Maio	Escolha do patrono e da patronesse para estudos biográficos em sala de aula.
Junho	Excursão à Ouro Preto
Agosto	Visita ao Museu do MUQUIFU
Outubro e Novembro	● Oficina de cabelo com uma mãe de estudante da comunidade. ● Compra de material para oficina (tecido colorido, chita, tecido para turbante, fita para tererê e tranças, amarrações, aplicações). ● Definição do conteúdo afro-histórico da atividade. ● Confecção de roupas específicas com os alunos para a apresentação. ● Preparação para o Desfile da Beleza, Dia da Consciência Negra.
Novembro	Desfile da Beleza no Dia da Consciência Negra. Apresentações artísticas: capoeira, música, dança e etc.

Fonte: Registros da Coordenadora(2023)

Durante o ano letivo de 2023, foi constatado o desenvolvimento pela escola de uma série de atividades voltadas para a população negra, realizadas interna e externamente ao espaço escolar, com vistas a atingir os objetivos dos projetos aqui mencionados. Dessas atividades, destacavam-se a roda de conversas sobre o tema "Como estudar na EJA impactou suas vidas", com ex-educandas negras da escola que, apesar das dificuldades encontradas, relataram como conseguiram concluir a modalidade de ensino servindo, assim, de referência para as demais educandas (Figura 17)

Figura 17- Atividades realizadas no decorrer do ano de 2023 na EJA



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Para a realização do evento, primeiro, foi feita a pré-seleção das ex-educandas e formalizou-se o convite a elas para que contassem suas histórias, inicialmente, somente para mim e para a coordenadora pedagógica da EJA. Posteriormente, conversamos sobre a dinâmica da roda de conversa e perguntamos a elas se estariam dispostas a falar para toda a comunidade da EJA da escola, o que foi aceito pelas três pessoas escolhidas, que apresentaram significativo interesse em compartilhar suas experiências e perspectivas de vida.

O evento foi muito interessante e enriquecedor (Figura 18), tendo ocorrido da forma planejada, favorecendo a troca de ideias e vivências, bem como proporcionando *insights* valiosos sobre a realidade das ex-educandas da EJA.

Inicialmente, fizemos uma breve explanação sobre o significado do símbolo Sankofa[14] , uma vez que estaríamos nos referindo ao passado e ressignificando o presente. Posteriormente, abriu-se espaço de fala para que as ex-educandas relatassem suas questões, vivências e trajetórias, que são muito parecidas e convergentes com as realidades documentadas em textos e dissertações sobre a modalidade EJA. Algumas falas foram muito profundas, demonstrando o quanto elas foram capazes de realizar uma análise crítica das suas

[14] Pereira (2021) explica que Sankofa "é um símbolo de lembrança da história afro-americana e afro-brasileira. Ademais, ela recorda os erros do passado para que eles não sejam cometidos novamente no futuro. Isto é, representa a volta para adquirir conhecimentos do passado e a sabedoria. Em síntese, o pássaro voando reto representa que é necessário seguir em frente, rumo ao futuro, sem se esquecer do passado" (Pereira, 2021, p.?).

vidas. Compartilhamos algumas das ponderações feitas pelas convidadas na ocasião, seguem trechos dos relatos:

> Eu só entendi que eu, em toda minha vida, vivi um trabalho escravo, depois que vim para EJA. Eu achava que era um favor eu trabalhar em troca de ter um lugar para morar (Ex-educanda 1 da EJA:).
>
> Eu sempre ouvia falar da escravidão, mas não tinha noção. Somente depois que fiz uma excursão com a EJA, no Belo Vale, no Museu de Escravo, que realmente eu entendi o quanto foi cruel aquele tempo. (Ex-educanda 2 da EJA:).
>
> Eu sempre levava os filhos dos patrões até a porta da escola e era "doida" para entrar e sentar em uma carteira, estudar e ter um caderno. (Ex-educanda 3 da EJA:).

Paulo Freire (1979, p.37) afirma que "ao reconhecer o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora". Dessa maneira, o processo ensino- aprendizagem levou as ex-educandas a uma reflexão sobre suas realidades, à conscientização que as instrumentalizou para a busca de sua libertação, pois, segundo Paulo Freire(1979), a educação tem que ser libertadora.

Figura 18- Abertura da Roda de Conversa sobre o significado do símbolo Sankofa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ainda em relação à roda de conversa, é necessário ressaltar que as educandas que ouviram os relatos avaliaram suas experiências de participação como tendo sido positivas e muitas se identificaram com a realidade apresentada pelas ex-alunas e se sentiram motivadas a continuar os estudos.

Depois de avaliarmos esse evento como bastante proveitoso, decidiu-se pela construção de um questionário a ser aplicado a todos os educandos da EJA, com o objetivo de conhecer melhor o perfil desse segmento. Nesse sentido, com ajuda do Professor Doutor Natalino Neves da Silva, produzimos um questionário para explorar as dimensões histórica e educacional, as aspirações, os desafios enfrentados e as necessidades específicas de aprendizagem, o qual foi aplicado individualmente, por meio de mutirão, a cada educando. Com esse resultado, foi possível alcançar uma visão mais ampla da realidade dos educandos, o que subsidiou a formulação de políticas e de práticas educativas mais eficazes no contexto da EJA.

2.2 Escola como espaço de acolhimento e de aprendizagem

O retorno à EJA, após criarem os filhos, é uma realidade para muitas mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica, realidade esta advinda de um longo período de exclusão de direitos, ao qual elas foram submetidas, não podendo ingressar em uma escola anteriormente ou sendo obrigadas a abandonar os estudos, quando conseguiam fazê-lo, por questões impostas pela família. Cita-se, como exemplo, as trajetórias de vida das mulheres participantes desta pesquisa que não tiveram acesso à educação porque precisaram cuidar dos seus irmãos e trabalhar no serviço doméstico. Entre os principais fatores que ocasionam isto, estão as desigualdades socioeconômicas e raciais, as questões relacionadas ao gênero, as barreiras sociais que dificultam o acesso à educação, dentre outros, que, não raras vezes, faz com que mulheres estejam na condição de cuidadoras principais da família.

De acordo com Análise da Silva (2019), além das questões sociais, o pertencimento étnico-racial também desponta como obstáculo e impedimento para a escolaridade desse público.

Identificamos na pesquisa que o retorno das educandas à unidade escolar perpassa tantopor razões de ordem familiar como de ordem pessoal e, ainda, indicação médica.

> É porque eu não quero ficar pedindo junto pra fazer as coisas. Tô me humilhando, sabe? Você pede a pessoa pra poder escrever uma coisa pra você. Aí, ele faz o que quer, na hora. Não, eu não gosto, não. Por isso, que eu quero. Estudar pra mim. Ler, aprender a ler a Bíblia. Escrever minhas coisas, meu segredo. Meu diário. Essas três, sim. Não tenho dificuldade. Eu tenho dificuldade pra ler, né? Porque eu não conheço as palavras direito. A letra, né? Se você me dá qualquer coisa pra mim copiar, eu sei. Eu copio. Mas me pergunta o que eu tô copiando, que é difícil. Ah, sim. Não dá pra aprender nada. Você copia, mas na hora de ler que eu tenho dificuldade. É. Aí eu engasgo. (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão)

No que se referem aos motivos de ordem pessoal, notamos a vontade de aprender a ler e a escrever, no sentido de buscar autonomia. Paulo Freire, em seu trabalho com alfabetização de adultos, percebeu que o que mais incomodava as pessoas oprimidas era não saber ler, com bem diz Rosa: “Tô me humilhando”. Freire compreendeu que aquilo que mais incomodava era uma “sensação de vazio, de não ser nada ou de ser apenas uma sobra” (Freire, 2021, p.36).

Assim, ao falar sobre a importância da alfabetização, o referido autor declara que seu ponto mais exato seja, talvez, "aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história” (Freire, 1979, p.4). Podemos observar que Maria manifestou sua vontade de aprender a ler para “escrever minhas coisas, meu segredo. Meu diário”, de onde se conclui que ela buscava não somente a “leitura das palavras” mas também a “leitura do mundo”; contar a sua própria história. Por via de consequência, à medida que o sujeito se vê como testemunha de sua própria história, "aprender a dizer a sua própria palavra, seu mundo, sua história, na qual se sabe autor." (Freire, 1979, p. 4).

Por sua vez, Rosa apresentava seus objetivos educacionais bem-definidos: a busca da liberdade por meio da educação. A pesquisadora Analise da Silva (2019) afirma que a formação proporcionada pela EJA pode possibilitar às mulheres terem mais controle sobre suas vidas e decisões, seja no âmbito pessoal, familiar ou profissional. A maior escolaridade favorece para que tenham mais capacidade de escolha e de autonomia para que busquem oportunidades de trabalho, participação cívica e melhoria das condições de vida.

O retorno de Rosa para a escola teve como principais incentivadores os filhos, os netos, seu segundo companheiro, bem como diálogos estabelecidos com outras mulheres da família sobre o assunto, conforme nota-se: “Meu marido atual falou que era bom eu voltar a estudar para ler a Bíblia. Meus filhos e meus netos falaram: ‘isso, mesmo!’, que era bom. ‘Que ótimo’. Me dá maior força, meus netos. Tudo me dá maior força” (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão).

Segundo Da Silva (2019), a EJA oferece oportunidades de educação para mulheres que, por diversos motivos, não puderam completar seus estudos na idade convencional. Isso as capacita a adquirir conhecimentos e habilidades que podem aumentar sua autoestima e confiança, contribuindo para o empoderamento individual e coletivo.

> Óh, menina, eu vim pra cá, não fui nem porque eu quis, não. Foi a psicóloga. Porque eu nunca gostei de estudar depois de velha, não. Mas, aí, tem uma época que eu tenho minha cabeça muito boa e tem uma época que não. A Legião da Boa Vontade (LBV) que mandou procurar uma escola pra poder melhorar a cabeça. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

Para Maria, o retorno à escola se deu para "melhorar a cabeça", no entanto, ela afirmou se sentir totalmente realizada com o retorno à escola. Em seu relato, ela comentou que a coisa que mais gostava de fazer era ir para a escola.

> Quando não tem escola, eu fico doida, fico contando os dias pra vim pra escola. Então, aqui é vida, tá... está me ajudando. É, não... Quando fala, tem que vir pra casa, tem sexta, sábado, domingo, até passam esses dias, tudo. Quando chega domingo, eu falo, amanhã eu já vou. Você entendeu? Aí dá aquela alegria. Alegria de ir pra escola. É, não dá mais que elas são uma ... Gracinha. Ela é psicóloga, ela é tudo, tudo, tudo pra gente. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

Pudemos notar que Maria se sentia muito bem-acolhida pelos professores e pela coordenadora pedagógica da EJA. Embora, de início, o objetivo da Maria não fosse aprender a ler, foi possível perceber o quanto ela era interessada pelas aulas, adorava copiar a lição do quadro e participava de todas as atividades com empenho e dedicação. Ela possuía um grupo de amigas na turma que sempre se sentavam perto e que tinham trajetórias de vida semelhantes, enfrentando desafios comuns, relacionados à educação e à vida em geral. Essas experiências compartilhadas criavam um senso de comunidade e de solidariedade entre as educandas, proporcionando um ambiente de apoio mútuo e compreensão.

A alegria de estar na escola era plenamente notada, o acolhimento, a atenção e o carinho recebidos da professora, tanto por Rosa como por Maria, mexeram diretamente com a autoestima e com a autovalorização de ambas. Tais colocações levaram-nos a refletir sobre a importância da prática da professora que atua na EJA. Segundo Bastos (2011), ela deve, em primeiro lugar, trabalhar a autoconfiança de suas educandas, fazendo com que elas acreditem em suas próprias capacidades.

Nesse sentido, não se pode esquecer que, na EJA, lidamos com pessoas fortemente marcadas pela exclusão e pelo sentimento de inferioridade, situações refletidas nas histórias de Rosa e de Maria. Ambas eram mulheres negras, pobres, moradoras de Ocupação Urbana e com baixa escolarização. A questão da baixa autoestima esteve presente no relato de Maria que, ao tirar uma nota boa na prova, sentiu-se insegura e teve crise de ansiedade diante da possibilidade de ser aprovada e ter que mudar de sala de aula.

> Eu não vejo ninguém falando bem das outras professoras igual eu falo dela. Eu tenho medo de sofrer mais. É, e a aula é mais pesada. Porque ela tem paciência. Entendi. Ela vai devagarinho. Eu vejo os outros alunos. Ah, mas passou que a aprendizagem é livre, não sei o quê. Eu não vejo ninguém falando bem das outras professoras igual eu falo dela. Eu tenho medo de sofrer mais. Aí, você fica preocupada, cria ansiedade. E eu fiz 18 na prova. Tava bom. Aí, todo mundo que eu mostrei a prova [disse] "Nossa, tá bom! Você vai passar de ano!". Mas eu não quero

> passar de ano. “Você vai passar sim, sua prova foi boa”. As notas, tudo bom. Mas eu vou sair da minha sala? “Vai”. Mexeu com a minha cabeça. Fiquei com medo de sair da sala e não gostar. Fiquei, como é que se fala? Surtou. E isso, liguei pra coordenadora. Lá, na casa dela, falando com ela, conversando. “Nossa senhora. Não é assim, não” e tal. Na maior paciência. Você tem que mudar de sala. Fui conversando, aquilo ali foi trabalhando na minha mente. É. Aí, foi aonde eu acalmei. Tem hora que eu fico assim, tá certo. Como é que eu vou ficar numa sala 10 anos, 20 anos? Eu tenho que sair, né? É, uma hora você vai ter que sair. Enfrentar a outra sala. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

É muito comum os educandos criarem amizades em sua turma de EJA e não desejarem mudar para outra turma. Maria disse ter sentido uma crise de ansiedade (“fiquei com medo de sofrer mais”), ao descobrir que, sendo aprovada, iria para outra sala. Afirmou ter medo de não possuir capacidade intelectual para aprender e medo de a nova professora não ter paciência com ela. Assim, não ficou feliz ao tirar boa nota na prova, uma de suas realizações que não lhe deu prazer, nem alegria. O fato lhe causou tamanha tristeza a ponto de ela precisar telefonar para a casa da coordenadora pedagógica, buscando apoio emocional. Nesse contexto, a atitude de acolhimento da coordenadora pedagógica foi essencial, pois, ao conversar com Maria, escutando as ansiedades da educanda e, ao mesmo tempo, mostrando o potencial intelectual que a estudante possuía, contribuiu para que esta última se acalmasse e para que sua autoestima se elevasse. A partir daí, Maria pôde ressignificar o papel da EJA, compreendendo que um dos objetivos desta modalidade é garantir o direito social e humano à educação, com vista a promover a formação dos educandos na Educação Básica.

O acolhimento por parte da coordenação pedagógica da EJA foi fundamental para que Maria pudesse lidar com o conflito pessoal que ela estava enfrentando. Essa é a forma que a referida coordenadora adota para trabalhar também o coletivo dos diversos problemas enfrentados na EJA: “É, na EJA, eles se disciplinam, a própria vida fez com que eles baixassem muito a cabeça. E, aí, eu vou fazer um trabalho no sentido contrário, para eles se descobrirem, se fortalecerem, superar os desafios, enfrentar e buscar” (Dandara, coordenadora pedagógica, 2023).

A coordenadora pedagógica desenvolvia um trabalho de escuta com os educandos, acolhendo os momentos em que eles expunham as preocupações e os desafios enfrentados por eles, incluindo, além das questões pessoais, aquelas relacionadas à aprendizagem, às dificuldades socioeconômicas, entre outras. Outro ponto presente na sua relação com os educandos consistia na empatia.

> Então, assim, eu gosto muito da EJA, que eu acho que é o lugar que lido com o desafio das pessoas que querem buscar um lugar, né! A escola é o último lugar que elas podem conseguir ainda uma chance, né! Então, eu gosto muito desse lugar. Por

> isso, eles têm que ser bem-recebidos e acolhidos. São pessoas fragilizadas, mas que, ao mesmo tempo, são fortes, pois estão em busca do conhecimento; lidar com quem está em busca é muito bom! (Dandara, coordenadora pedagógica, 2023)

Como discorre Paulo Freire em suas obras (1979, 2003, 2008), a educação deveria ser um processo dialógico, no qual professores e educandos trocassem conhecimentos e experiências e juntos construíssem o aprendizado. Nesse contexto, a autoestima de um educando desempenha um papel crucial, pois uma autoestima elevada facilita o engajamento, a participação ativa e o interesse no processo de aprendizado.

Ainda, segundo o autor, a educação deve ser um processo de libertação, no qual os educandos, além de adquirirem conhecimentos, desenvolvam consciência crítica, autonomia e capacidade de agirem no mundo, de maneira reflexiva e transformadora. Nesse contexto, valorizar a autoestima é fundamental, pois uma autoestima saudável é essencial para que eles se sintam capazes e confiantes em seu papel como agentes ativos de mudança.

Assim, podemos constatar que os sentidos atribuídos à EJA pelas mulheres negras e educandas com as quais dialogamos ocorrem de maneira relacional com o sentido ao direito de conquista da moradia, de modo que as lutas se entrelaçam ao direito do educar-se como direito à moradia.

De acordo com Analise da Silva (2019), muitas mulheres que participam da EJA derivam de contextos de pobreza e de exclusão social. Assim, a educação pode servir como um meio de romper esses ciclos de vulnerabilidade, abrindo portas para melhores oportunidades de emprego e renda, de acesso à moradia, bem como para uma maior participação na sociedade.

Além do mais, segundo a mesma autora, a EJA pode contribuir para a conscientização das mulheres sobre questões sociais, políticas e de gênero, capacitando-as a participarem ativamente na luta por seus direitos e por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, essas mulheres poderão se tornar agentes de transformação em suas comunidades e defenderem causas importantes para elas e para o coletivo.

3º CAPÍTULO "MULHERES NEGRAS QUE VI DE PERTO[15]": TRAJETÓRIAS DE VIDA ENTRELAÇADAS À CONQUISTA DO DIREITO SOCIAL E HUMANO DA EJA

> "A escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira" (Evaristo, 2021).

As trajetórias de vida das educandas negras com as quais dialogamos na pesquisa se entrelaçam com as práticas educativas desenvolvidas na EJA. Tais trajetórias são marcadas pelas violências raciais e de gênero, pelas condições sociais de pobreza na infância e adolescência, pelo trabalho infantil e pela maternidade precoce, conforme descrito no caderno de campo:

> Rosa, na época da entrevista, tinha 53 anos de idade, nasceu em uma fazenda no Município de Brasília de Minas, onde trabalhava como carvoeira. Ela reside na Ocupação Rosa Leão e é muito falante. Desde o início de nosso contato, se mostrou prestativa, sempre me convidando para participar à noite das reuniões no Centro Comunitário. Casada pela segunda vez, tem 3 filhos, do primeiro relacionamento, e 6 netos. Casou-se aos 13 anos e viveu um relacionamento abusivo com o primeiro marido. Hoje busca sua liberdade. Trabalha como empregada doméstica e, nas horas vagas, faz faxina.
> Demonstra orgulho de sua região e da casinha que conquistou, uma vez que morava de aluguel e passava muita dificuldade para ter acesso à moradia. Ela encontrava-se matriculada na sala de alfabetização da EJA e adora ir uniformizada para a escola que localiza-se longe da Ocupação onde reside. No entanto, afirma que o sacrifício "vale a pena" pelo fato de gostar muito da professora e da coordenadora. Ela demonstra-se muito feliz em sala de aula.
> Maria (Mãe de Santo), com dificuldade de assumir perante seus pares essa condição. Viúva (seu marido morreu devido às questões ligadas à dependência química alcoólica. Na época da entrevista, tinha 69 anos de idade. Nasceu na zona rural do município de Governador Valadares. Mãe de um filho, que foi assassinado dentro da delegacia, criou vários sobrinhos. Nunca tinha ido para a escola, porque tinha que cuidar dos seus irmãos mais novos. Ela encontrava-se matriculada na sala de alfabetização da EJA. Depois de, com a roupa do corpo, ter que se mudar da sua casinha, que tanto lutou para adquirir, por causa do envolvimento do seu filho de 13 anos com as drogas, retornou à comunidade, após seu falecimento, indo morar na beira do córrego, na Ocupação Mariquinhas, com dois sobrinhos e uma sobrinha neta. Maria trabalha desde os nove anos de idade, em atividades como empregada doméstica, varredora de rua e faxineira, e conseguiu se aposentar recentemente. Atualmente, ainda trabalha com coleta de material reciclável. "Não aguento mais empurrar carrinho, mas ainda cato latinhas." Maria encontra-se em acompanhamento psicológico no Posto de Saúde, em função de várias crises de ansiedade e tentativa de suicídio. Por recomendação médica, participa das atividades desenvolvidas na Legião da Boa Vontade e se matriculou na EJA. Ela afirma que adora a escola e conta as horas e os minutos para ir estudar, o que lhe tem feito muito bem. (Caderno de campo, registro de observações realizadas no mês de outubro de 2023).

[15] O tema foi inspirado na obra: GOMES, Nilma. **A mulher negra que vi de perto** - o processo de construção da identidade racial de professoras negras. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003

Das descrições situadas no parágrafo anterior, gostaríamos de ressaltar o racismo religioso sofrido por Maria, por ela pertencer a uma religião de matriz africana, fato esse que faz parte de muitas realidades escolares. Ela pediu segredo absoluto sobre o seu vínculo religioso, de tal modo que não gostou de saber que a coordenadora pedagógica da EJA havia contado para a pesquisadora a sua vinculação religiosa na tradição afro-brasileira e indígena. Em suas próprias palavras: "vou falar devagarinho para não assustar os colegas!".

Nota-se que, para a feitura da presente investigação, foram cinco meses de observação realizada na instituição escolar e, até o mês de dezembro, a educanda não havia falado a respeito da sua religião, mesmo com a escola tendo um trabalho sobre as questões étnico-raciais. O fato descreve a emergente necessidade de se implementar a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), atualizada pela Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008) e suas diretrizes que tratam da obrigatoriedade de se abordar o ensino da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Na verdade, o racismo religioso contra as religiões de matizes africanas, não raras vezes, está enraizado em narrativas racistas que desvalorizam as tradições africanas e promovem a superioridade cultural e religiosa de outrem. Durante a era colonial, as religiões africanas foram frequentemente "demonizadas" e reprimidas pelas potências coloniais, em um esforço para impor o Cristianismo.

Nessa direção, a relação com o trabalho precoce atravessava as trajetórias de vida das "mulheres negras que vi de perto". Nelas, ficava evidente que, ainda crianças, elas trabalhavam na própria casa cuidando dos irmãos mais novos ou em casa de família, como empregadas domésticas e, mesmo adultas, o acesso a alguns direitos ainda continuavam negados. O ingresso na EJA possibilitou o acesso à educação, mas as realidades vivenciadas ainda se impunham fazendo com que os esforços para a permanência na escola se fizessem contínuos. É importante reconhecer que há diversos fatores históricos, sociais e econômicos que contribuem para a prevalência das mulheres negras no trabalho doméstico, incluindo o legado da escravidão, da discriminação racial, da desigualdade de oportunidades educacionais e socioeconômicas, entre outros.

> Eu não estudei antes é porque eu comecei a trabalhar cedo. Minha mãe ia trabalhar na carvoeira. Aí, eu tive que cuidar dos meus irmãos mais novos. Eu fui na escola. Eu fiquei lá uns três meses. Eu ia na escola pra brigar com os outros.
> Eu cuidei dos meus irmãos até, até mais ou menos os meus 12. Eu casei muito cedo, né? Eu casei com, acho que foi com 12 ou 13 anos (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão).

> Então, eu nunca tinha ido à escola, pois tinha que cuidar dos meus irmãozinhos pequenos, era na roça, e, quando eu vim de Governador Valadares, com 9 anos, assim que eu cheguei, já fui direto pro trabalho. Meu pai e minha mãe já me pôs direto na casa de família. Aos 9 anos. É, na casa de família, e por aí foi. Saí de uma, trabalhei em outra e não tive oportunidade (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)
>
> Pesquisadora: E como que era trabalhar na casa de família? O que você fazia lá?
>
> Ah, eu fazia pouca coisa. Eu nem sabia trabalhar na casa de família, né? Quando eu cheguei lá, ajudava com a vasilha, dava banho nas crianças arrumava a casa. Eles me ensinavam a forrar a cama. Essas coisas, assim, varria o terreiro, essas coisas. É, essas coisinhas, devagarinho, até eu apanhar o jeito e aprender. Eu tinha que ficar olhando os meninos (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas).

É preciso acentuar, tomando por base o relato da Maria, que a pobreza e a falta de acesso à informação a fez considerar que estava "recebendo um favor" do seu patrão, ao aprender a trabalhar. Quando ela afirmou "eu fazia pouca coisa", na sequência, acabou relacionando uma série de tarefas desempenhadas. Havia a incompreensão de que o direito ao acesso à educação foi negado, de modo que ela não tinha ideia de que era uma criança que assumia responsabilidades não condizentes com sua idade, uma vez que deveria ter frequentado a escola naquela ocasião.

Sueli Carneiro (2011) e Lélia Gonzales (2020) enfatizam a importância de se compreender o contexto histórico e estrutural que perpetua a marginalização das mulheres negras no mercado de trabalho, especialmente no setor doméstico. Ambas defendem a necessidade de implantação de políticas públicas e ações afirmativas para que se combata essa realidade e seja promovida a igualdade de oportunidades levando em consideração dimensões sociais de raça, gênero ou classe social.

Por sua vez, bell hooks (2020), também aborda as questões concernentes ao trabalho infantil, especialmente entre as meninas negras, destacando como esse fenômeno perpetua os ciclos de pobreza e de marginalização.

É lamentável perceber que essa realidade não se restringe ao passado, em virtude de ainda haver, em regiões onde as desigualdades sociorraciais imperam, muitas mulheres que deixam de estudar para cuidar dos irmãos ou para se casarem cedo e cuidarem do marido, da casa e dos filhos, tendo seu direito a viver a infância e a adolescência negado. Segundo Angela Davis (2006), o trabalho infantil consiste em uma forma de exploração que afeta desproporcionalmente as comunidades negras.

Isso posto, conclui-se que as injustiças decorrentes do trabalho infantil, especialmente entre as meninas negras, devem ser combatidas com a implementação de políticas públicas e

de ações afirmativas que visem eliminar essa forma de exploração e promover oportunidades educacionais e de desenvolvimento saudável para todas as crianças.

3.1 Trajetórias das educandas negras: as questões do casamento infantil e da violência de gênero

Rosa casou-se muito cedo, ainda na adolescência, aos 13 anos de idade, adentrando precocemente a vida adulta. Assim, continuou seu destino, deixando de cuidar dos irmãos para cuidar do marido e dos três filhos, além de ter assumido as responsabilidades domésticas de sua nova realidade de vida. Essa era a sua única opção. A violência conjugal surgiu na vida das mulheres participantes desta pesquisa como um mecanismo de controle dos homens sobre elas que, inseridas em relações desiguais de poder, viram o relacionamento conjugal mudar com o passar do tempo. Em suas falas, elas relataram que eram impedidas de exercer livremente a sua liberdade cujo domínio do companheiro se expressava, sobretudo, na proibição a elas dos estudos:

> Eu casei muito cedo, né? Eu casei com, acho que foi com 13 anos. É, mais ou menos isso. Aí, eu fui, tive o primeiro filho. Aí, eu vivi com esse marido meu. Aí, eu tive meus três filhos, né? Viemos para BH, mas eu não era feliz. Ele ciumava demais. [Pesquisadora: É?] É. E me ficava, na hora que eu ia conversar com os outros, porque eu gosto muito de conversar com os outros, sabe? Aí, ficava me chamando de rapariga sem vergonha. Ah, ele ficava me chamando de sem vergonha. [Pesquisadora: É..] É. Aí, é difícil, né? É muita coisa. Ele fazia. Ele ciumava demais. Eu ficava pelos cantos.
> Às vezes, eu gostava muito de conversar. Eu ia pra casa da vizinha. Eu também errei, né? Eu ia pra casa da vizinha e ele mandava os meninos me chamar. Não queria deixar eu andar com as minhas pernas, sabe? Não deixava eu viver. Ele me protegia demais. Ele era meu marido, minha mãe e meu pai. [Pesquisadora: Mais ou menos isso?] Mais ou menos isso. Aí, ele me prendia tanto. É tanto que eu não sabia ir lá no centro sozinha. Tinha que estar pedindo aos outros. Pra poder ir pra levar os meninos ao médico, os outros tinham que ir comigo. Ele não aceitou a separação, não. Eu surtei. Nossa. Não foi simples, uma coisa assim que... Ah, vamos separar. Não, não foi. Ele que quis separar, mas foi eu mesma. Eu cansei, cansei, né? Eu cansei. Eu adoeci. Saí "com uma mão na frente e outra atrás" e fui para a Ocupação Rosa Leão, pois não tinha dinheiro para pagar aluguel. Aí, depois que eu me separei dele, aí, sim. Aí, eu tive que "andar com as minhas pernas". Eu tive que "me virar". Tive que trabalhar. Aí, agora eu tenho as minhas coisas porque eu batalhei, depois que eu me separei. (Rosa, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Rosa Leão)

> Meu marido era muito bom, sabe? Trabalhador, mas, depois ele "invernou" na cachaça, parou e só mexia com reciclagem. Puxando carro de sucata, né? Aí, até que ele não aguentou. Adoeceu. E ele bebia muito, bebia muito, mas muito mesmo. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

Identifica-se claramente, na fala da Rosa a violência conjugal vivida por ela durante muitos anos. Constata-se que ela era impedida de exercer seu direito de ir e de vir e de conversar, ou seja, não exercia livremente a sua liberdade. O domínio do companheiro se expressava, sobretudo, na proibição dos seus desejos e interesses. Nesse contexto, vê-se também a violência, nesse caso, caracterizada pelos xingamentos (“rapariga sem vergonha”) e pela coação, que resultou ou teve grande probabilidade de resultar em dano psicológico ou privação.

Em relação à entrevistada Maria, claro se vê que teve que conviver com um marido alcoólatra e que não conseguia mais trabalhar, o que registra a realidade da maioria das mulheres negras que sustentam a casa sozinhas.

Essa é a realidade das mulheres oriundas das classes trabalhadoras, com condições precárias de vida e, na análise desse contexto, Tavares (2020) esclarece que as negras, atingidas pelas diversas formas de racismo, são as mais suscetíveis à violência.

Cumpre esclarecer que falar de violência de gênero não significa, a priori, tratar de violência do homem contra a mulher, pois ela pode ocorrer a partir da mulher contra o homem, entre homens ou entre mulheres. Segundo Tavares (2016), as mulheres são comprovadamente as maiores vítimas quando a violência se manifesta no seio familiar, sendo o principal agressor seu companheiro, o qual mantém uma relação de afetividade e intimidade. Todavia, admite-se que as mulheres oriundas das classes trabalhadoras, com condições precárias de vida, e as negras, atingidas pelas diversas formas de racismo, estão mais suscetíveis à violência. Esta forma de violência "ultrapassa as relações interpessoais do casal, não se caracterizando como um problema privado. Suas raízes sexistas e sua magnitude exigem a interferência do Estado e da sociedade para o seu enfrentamento" (Tavares, 2016, p.242). Apreende-se, assim, que a violência contra as mulheres é uma manifestação da violência de gênero.

Segundo Isaías (2017), na Ocupação Rosa Leão, são comuns os relatos de mulheres que, em algum momento, já passaram por situações de violência conjugal. No entanto, vale destacar que a tentativa de romper com relacionamentos violentos é uma das razões das mulheres irem para estes locais, as Ocupações. Porém, são recorrentes os casos em que a mulher, por questões econômicas, não têm outro lugar para morar, a não ser com o sujeito agressor. Assim, a realidade de opressão e de exposição à violência vivida faz com que, por vezes, elas recorram à Ocupação para moradia, como possibilidade de se libertarem do ciclo de violência. Algumas mulheres pesquisadas reportaram situações de violência física, psicológica e patrimonial por parte de homens com os quais tinham algum tipo de vínculo

afetivo. Uma delas, por exemplo, já ficou em coma em razão da agressão física de um ex-namorado. Elas narram ainda o quão humilhante foi recorrer às delegacias de mulheres, lugares onde foram revitimizadas e não tiveram nenhuma garantia de proteção.

3.2 Trajetórias das educandas negras: as questões da violência estatal

Nas trajetórias dessas mulheres negras e educandas da EJA, a violência estatal consiste em outro aspecto social que vale a pena refletir, pois, afinal, muitas delas são mães que perderam seus filhos negros pela mão do Estado ou por conta da inserção deles no mundo do tráfico.

> Meu filho começou a mexer com droga cedo. Eu não sabia, porque ele tinha 13 anos. Já estava envolvendo e eu não sabia. Aí, juntou com a turminha dele e foi brincar de roleta russa. O tiro acabou pegando o filho do dono da boca. Aí, a mãe dele saiu gritando "olha, se o meu filho morrer, eu vou matar um por um da família, viu?". Porque eles também eram dono da boca, né? Na época, eu tive que sair com ele, larguei tudo pra trás, larguei tudo e fui embora. Inclusive o espaço que tinha conseguido com muita luta no conjunto Mariquinhas. Meu marido foi embora e eu continuei naquela luta. Marido me largou sozinha, me deixou sozinha com o menino. Acho que mexeram com droga, a polícia levou ele. Lá na cidade levaram ele para a delegacia e eles mataram ele lá dentro. Ele morreu dentro da delegacia. Meu filho foi levado vivo e depois fui buscar o corpo. Depois, passou alguns tempos, vim pra cá e voltei. Hoje eu sou amiga da família, já me conhecia há muito tempo. Nós era tudo da Igreja São José. E ela viu que eu não tinha nada a ver com o problema deles, lá. Voltar a morar aqui. Só que hoje eu não tenho casa dentro do conjunto Mariquinhas. Eu moro numa área na beira do brejo, área, aí, um pedaço, lá. É lá a Favela Mariquinhas. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

Segundo uma reportagem do Jornal Estado de Minas, a maioria dos mortos pela polícia no país é de jovens e negros. Em 2022, 83% das vítimas de ações policiais eram negros e 52,9% tinham de 12 a 24 anos. Essa triste realidade mobiliza os Conselhos dos Direitos das Crianças e Adolescentes e, muitas vezes, acolhemos na EJA mães que perderam seus filhos de maneira trágica.

De acordo com Araújo (2019), além da produção do mito de que "morador de favela, logo bandido", duas outras categorias frequentemente utilizadas pelo discurso policial são a passagem pelo sistema judiciário e o envolvimento com o crime. O argumento seria que, se a vítima já tivesse passado em algum momento pelo Sistema de Justiça ou tivesse tido qualquer envolvimento com atos ilícitos, seria sempre e, invariavelmente, a culpada pela própria morte. Esse fato produz mães e familiares que vivem uma interdição do seu luto, como se

precisassem sofrer calados e que, subjugados nesta condição, não possuiriam legitimidade para exigir a investigação do homicídio dos seus filhos.

> Acredito que as mulheres negras estão profundamente acostumadas com a tragédia. Nós esperamos a tragédia. A morte não é uma estranha em nossas vidas, em nossos mundos. Perdemos nossos pais, devido a hipertensão e ataques do coração; perdemos nossos maridos e amantes vitimados pela violência policial; perdemos nossos filhos nas prisões ou no tráfico de drogas (Davis, 2006, p. 108-109). (Grifo nosso).

Esta é uma discussão necessária no âmbito da EJA, com vista a considerar os territórios dos sujeitos que a frequentam. É preciso desnaturalizar, com isso, a perda da vida de jovens negros para o tráfico de drogas e para o Estado. Essa temática deve ser tratada em todas as esferas dos poderes públicos.

Segundo Ângela Davis (2016, p. 232/233), as mulheres negras tiveram que se tornar fortes porque precisavam disso; a família e suas comunidades precisavam dessa força para sobreviver, força que, em medida considerável, a negra forjou por meio do trabalho. De acordo com a autora, as negras pagaram um alto preço por essa força e relativa independência, trabalhando em duplas jornadas, sendo extremamente exploradas e açoitadas. Nessa direção, refletindo sobre o contexto brasileiro, a fala de Maria aponta:

> Quando você carrega uma casa nas costas, tudo pra resolver, tudo, eu sei. Sim. Então, dá aquele problema. Eu já "tomei muita pancada na cabeça", já sofri muito na vida. Entendeu? Tem, aí, tem época que eu fico contente, todos precisa de mim, não é? Pra me dormir, eu tenho que tomar remédio. Porque qualquer coisa me dá aquele estado de medo. Aí, você fica preocupada, cria ansiedade. Meu negócio é a vontade de morrer. Vontade de se dar. Já tentei suicídio muitas vezes. Já fiquei internada várias vezes com problemas. Já tomei remédio pra morrer. Já pus fogo dentro de casa. É sério, né? É, não é fácil a vida, né? Aí, eu tive uma crise. (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas)

Nesse momento da pesquisa, fiquei muito emocionada ao ouvir o relato de uma mãe que perdeu seu filho de maneira tão trágica e violenta. Mesmo sendo pesquisadora sobre o assunto, como mulher negra militante, quando ouvi o sofrimento dessa mãe, eu me desestabilizei emocionalmente e senti uma mistura de tristeza e de revolta, por saber que as vidas da juventude negra não importam para uma parcela considerável da sociedade.

Nesse contexto, convém ressaltar que o racismo tem um papel importante no adoecimento psicológico da população negra, no caso aqui retratado, no adoecimento das mães que perdem seus filhos para violência do Estado. De acordo com Dandara, coordenadora

pedagógica da EJA, “o desafio grande que a gente está enfrentando na escola é a questão de saúde mental. Essa questão de suicídio e a questão da pobreza”.

Esse fenômeno é complexo e tem que ser pensado no âmbito das políticas públicas. Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no mês de março de 2024, foram alocados nas escolas profissionais psicólogos e assistentes sociais, pelo Projeto PAS. Eles A limitação no trabalho refere-se ao fato de esses profissionais trabalharem somente durante o dia, não contemplando o horário de funcionamento noturno nas escolas, no qual há o maior número de turmas da EJA. A esse respeito, a coordenadora pedagógica dessa modalidade de ensino reflete:

> Em nível institucional, a EJA não é prioridade, né? É, na verdade, até o Banco Mundial, ele quer investir no adolescente da EJA. Ainda quer, mas o velho, o que vai dar de retorno, né? Então, em nível financeiro, não se tem a EJA como uma prioridade por questão de opção, mesmo, de política, né, no governo, no último governo. Por exemplo, foi cortado verba da EJA. A gente tá lidando com a situação, com perigo até de acabar, e aqui, em Belo Horizonte, a EJA, ela é referência nacional, pelo processo que a gente já construiu aqui em Belo Horizonte. Agora tá voltando um pouco esse financiamento, então, assim, a EJA ficou a “Deus dará”. A gente já teve materialidade. A gente já teve produção de material. Aí, já avançou muito, porque teve recursos numa época, sabe. Então a dificuldade é o financiamento, uma grande dificuldade. (Dandara, Coordenadora Pedagógica, 2023)

A Prefeitura de Belo Horizonte ainda não especificou como se dará o atendimento social e psicológico aos educandos da EJA, uma vez que os profissionais têm carga horária de 8h às 17h. Cumpre informar que essa questão ainda não foi problematizada no âmbito da EJA.

Isso posto, vê-se logo que a falta de saúde mental tem cor/raça. A título de exemplo, pode-se citar a fala de Maria, por meio da qual revelou que já foi internada várias vezes no Centro Referência em Saúde Mental. Com base nessa realidade, Beatriz Nascimento (2022, p.139) reforça que “não se pode esquecer que grande parte da comunidade negra está nos hospícios ou nos cárceres”.

Assim sendo, a discussão da saúde mental da população negra deve urgentemente ser amparada pela Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), considerando-se que as políticas psicossociais possibilitam a construção e o fortalecimento das políticas públicas de saúde mental.

De fato, a mortalidade violenta do homem negro, que acontece justamente no período de sua juventude (entre 15 e 29 anos), é alarmante no país. Situação essa que tem configurado o genocídio da juventude negra, de modo que “aos 21 anos de idade, quando há o pico das chances de uma pessoa sofrer homicídio no Brasil, pretos e pardos possuem 147% a mais de

chances de serem vitimados por homicídios, em relação ao conjunto dos indivíduos brancos, amarelos e indígenas" (Cerqueira; Coelho, 2017, p. 9).

De acordo com Araújo (2019), os efeitos dos homicídios sobre os familiares são variáveis e as formas como elas vivenciam essa perda são diversas. Os estudos observam que os efeitos psicológicos mais comuns são a depressão e a ansiedade. Esses transtornos consistem em resposta a acontecimento inesperado, irreversível e traumático, definido como um conjunto de sintomas envolvendo altos níveis de ansiedade e momentos em que o indivíduo tem a impressão de estar revivendo o evento traumático experienciado, o que gera esquiva/entorpecimento emocional e hiperestimulação autonômica (insônia, irritabilidade, dificuldade para concentrar-se) que culminam num comprometimento social e ocupacional significativos.

> Pesquisadora: Gostei de ouvir sua história. Essa vida tão bonita de luta, né?
>
> Maria: Eu não tive vida bonita de luta, não.
>
> Pesquisadora: Teve não?
>
> Maria: Tudo foi por sacrifício. Igual o povo fala, né? Choro e... Como é que é? "Ranger de dente", né? "Choro e ranger de dente". Isso não é bonito, né? Minha vida não foi "mar de rosa", não. Desde quando me entendi por gente, foi só sofrimento. Eu não recebia salário, quando trabalhava em casa de família, não; naquela época, não. A gente ganhava muito pouco, né? Aí, eles pagava o tanto que queria, não tava nem aí, não era de carteira assinada, nem nada. Não sei. Então, era muito pouco (Maria, mulher negra, educanda da EJA e moradora da Ocupação Mariquinhas).

O posicionamento da Maria me fez refletir sobre o fato de eu, mesmo sendo mulher, negra, militante, estudiosa das questões raciais, apresentar a ela uma pergunta, enxergando beleza e romantizando a luta pela sobrevivência de uma idosa negra que, desde o seu nascimento, teve que buscar forças e resistir ao racismo estrutural. Em meio a esse cenário histórico de subalternização, as mulheres negras sempre foram combativas. Resistiam aos assédios sexuais, defendiam a família, desafiavam a escravidão em todo o tempo, como também impulsionavam com prontidão conspirações de escravos. Elas forjaram o seu espírito de independência e autossuficiência, desenvolvido por conta da necessidade, mas também como resposta resistente ao contexto (Davis, 2016, p. 31 e 33).

Realizar entrevista com a Maria consistiu em momentos de aprendizagem que nunca irei me esquecer, uma vez que ela me deu uma aula sobre relações étnico-raciais, de caráter orgânico. Nas palavras de Paulo Freire: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (Freire, 1996, p. 23).

Maria tem consciência da sua realidade e dos fatos passados, percebendo a opressão que viveu, apresentando uma visão crítica, ressignificando seu presente. É equivocado, portanto, romantizar e ver beleza na luta pela sobrevivência. Não há vantagens ou orgulho de ser pobre, favelada ter começado a trabalhar desde criança. Há somente a luta para se manter vivo e resistir às condições de extrema desigualdades onde o Estado não assumiu responsabilidades e nem chegou a implementar as políticas públicas sociais.

Por isso, é tão importante tratar o racismo e os seus horrores e, principalmente, suas consequências, que estão presentes de forma crítica na sociedade, de modo a combater o esquecimento, o apagamento e o silenciamento das violências sofridas pela população negra. Como pesquisadores, entendemos que, apesar das nossas leituras e militâncias, também estamos sujeitos aos posicionamentos equivocados. Da situação ocorrida, a lição que fica é que não devemos nos esquecer de que "o racismo é uma realidade violenta" (Kilomba, 2020, p. 71).

Por fim, merecem destaque duas teses firmadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), no mês de abril de 2024. A primeira tese é a de que "o Estado responde pela morte de vítima atingida por bala perdida durante operações policiais ou militares, quando a perícia que determina a origem do disparo da arma de fogo for inconclusiva" (Brasil, 2024). Já a segunda tese, não menos importante, é

> contrária à prática de abordagem policial baseada na cor da pele (perfilamento racial). Os ministros determinaram que buscas pessoais sem mandado devem se basear em indícios objetivos, como a suspeita de que a pessoa esteja portando uma arma proibida ou itens que possam constituir prova de um crime. Assim, será considerada ilícita qualquer medida realizada com base em raça, sexo, orientação sexual, cor da pele ou aparência física (Bomfim, 2024, p. 1). (Grifo nosso).

Tomando por base a relevância das referidas teses firmadas pelo STF, considera-se que, teoricamente, podem causar efeito positivo no cenário de violência estatal que vitimiza sistematicamente a população negra, medidas estas impulsionadas pela luta realizada pelo Movimento Negro brasileiro e por uma rede de solidariedade antirracista.

3.3 Trajetórias das educandas negras: questões de gênero e de raça

Os estudos produzidos pelas mulheres e intelectuais negras acerca da interseccionalidade, como forma de compreender as desigualdades sociais, têm contribuído sobremaneira para o entendimento da sua concretização, em diferentes contextos culturais,

históricos, geográficos e educacionais, poissabe-se que seja difícil para as mulheres, periféricas, trabalhadoras e de baixa renda, o acesso à educação.

> Se pensarmos quantas vezes ouvimos mulheres educandas dizendo que não estudaram quando crianças e adolescentes porque o pai não permitia, e que depois esse empecilho se manteve por parte de seu marido, e que somente depois dos filhos criados puderam retornar ou iniciar suas trajetórias escolares, entenderemos a importância de apontar legalmente a possibilidade de discutir a questão de gênero e sua relação com o machismo presente em nossa sociedade. Ainda se pensarmos quantas vezes ouvimos de educandos que eles abandonaram seus percursos escolares por serem chamados por nomes que os desumanizavam, por terem seus cabelos e seus corpos ridicularizados e por não encontrarem representatividade junto aos educadores, entenderemos a necessidade de discutir a questão das relações étnico-raciais em todas e em cada uma das salas de aula deste país (Da Silva, 2021a, s/n).

E, quando analisamos os marcadores raça, classe e gênero, as dificuldades se tornam ainda maiores, em função do racismo e do sexismo. O fato é que as mulheres que vivem à margem da sociedade e da garantia dos direitos sociais, em sua maioria, advindas de trabalhos precarizados, aposentadas ou desempregadas, são aquelas que chegam na escola pesquisada para estudar na EJA. Resta inequívoca a necessidade de se ter um olhar crítico em relação às experiências de vida dessas mulheres negras nos diversos contextos políticos e sociais. Segundo Miguel Arroyo (2007),

> Flores noturnas também tem cheiro… Se compararmos nossos alunos e alunas com flores, uma metáfora tão cara à Pedagogia, diríamos que a EJA é a hora das flores noturnas, parafraseando uma linda música, Flores Noturnas, do cubano Rodriguez. A EJA trabalha com flores noturnas. A professora que hoje trabalhou de manhã, com crianças, trabalha com flores diurnas. São mais flores, têm outro cheiro as flores, de manhã cedo com o orvalho, do que à noite, sem sol, sem estrelas e sem luas? Sem valores, sem a pureza angelical das crianças bem-nascidas? (Arroyo, 2007, p. 16)[16].

Nesse prisma e partilhando com a metáfora, diríamos que, quanto aos processos de subalternização social que lhes são impostos, as mulheres negras que vimos de perto são como a flor de lótus que é popularmente conhecida por nascer em meio ao lodo, à lama e à sujeira, mas que, apesar do ambiente em que vive, ao desabrochar, ela se mantém limpa, intacta, perfeitamente livre de todas as impurezas que a cercam.

Segundo Da Silva (2019, 2021), as mulheres, mesmo vivendo perante um conjunto de discriminações historicamente construídas, elas, por meio dos movimentos sociais, fortaleceram-se e começaram a buscar a igualdade de direitos, ocupando cada vez mais os

[16]RODRÍGUEZ, Silvio. **Flores Nocturnas**. Cuba: Teatro Karl Marx, 8 de março de 1991. (Música a que se refere o autor.)

espaços educativos, evidenciando-se uma maior presença feminina no conjunto de pessoas educandas da EJA.

Assim sendo, as intelectuais e militantes negras, Nilma Lino Gomes (2008, 2012), Lélia Gonçalez (2007 e 2020), Sueli Carneiro (2011), Neusa Santos Souza (1983), quando usam o termo raça, não o fazem alicerçadas na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usado no século XIX, "pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo" (Gomes, 2020, p. 45). Elas o usam, porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre tais aspectos e os aspectos físicos observáveis na estética corporal principalmente das mulheres negras.

Importa considerar que as autoras, ao usarem o termo raça, não o adotam no sentido biológico. Empregam o termo raça atribuindo-lhe um significado político, construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este fato nos remete. Assim, Gomes (2017), muitas vezes, como alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro, utiliza o termo étnico-racial, demonstrando que está considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. Nesse contexto, a autora afirma que podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. Ainda, segundo a autora, é no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças (Gomes, 2017).

Historicamente, a sociedade brasileira buscou omitir a existência do racismo e do preconceito racial, mas as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na Educação Básica e na universidade, as pessoas negras ainda são discriminadas e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparadas com outros segmentos étnico-raciais do país. Junto à tentativa de ocultação do racismo, segundo Gonzalez (2020, p. 224), o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno acrescentando ao componente racial o sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a "neurose cultural brasileira". Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra, em particular.

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p. 177)

Diante do exposto, é importante ressaltar que o impacto do binômino racismo e sexismo na produção de privilégios da população branca e a exclusão da população negra, sobretudo das mulheres negras, também influenciam o espaço escolar (Carneiro, 2011). O fato é que são estas as mulheres que vivem à margem da sociedade e da plena garantia dos direitos sociais e que buscam seus espaços na escola, a exemplo das mulheres Maria e Rosa.

Ainda, em suas análises, a autora questiona a estrutura excludente que tem levado as mulheres negras aos índices mais baixos de hierarquia social: "[...] o matriarcado da miséria que caracteriza as condições de vida das mulheres negras no Brasil." (Carneiro, 2011, p. 127). Com essa declaração, a pesquisadora constata que a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social, com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde emocional, mental e o rebaixamento da autoestima, em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, se comparada àquela das mulheres brancas. Além disso, observa-se, na realidade das mulheres negras, um menor índice de casamento e, sobretudo, o confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração (Carneiro, 2011). Correta é então a conclusão de que "o racismo é uma realidade violenta" (Kilomba, 2020, p. 71) que cria a desigualdade entre brancos e negros no país.

Pesquisas, assim como a nossa, têm mostrado que um significativo número de mulheres negras e não negras, inseridas na EJA, trabalham como empregadas domésticas O trabalho doméstico é, desde a escravidão negra no Brasil, o lugar que a sociedade racista destinou como ocupação prioritária das mulheres negras (Carneiro, 2011; Gonzales, 2020). Em função deste contexto de opressão, muitas destas mulheres negras são banidas das oportunidades educacionais, o princípio ativo para a possibilidades de mobilidade e ascensão social no Brasil.

Segundo Nascimento (2021, p.58), "a mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, desse modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão". As sobrevivências patriarcais nas sociedades brasileiras fazem com que as mulheres sejam recrutadas em emprego doméstico; em menor grau, na indústria de transformação, nas áreas urbanas, e que

permaneçam como trabalhadoras nas áreas rurais. Esses são os mecanismos atuais de manutenção do privilégio, se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares àqueles que ocupavam no período colonial.

Em suma, a mulher negra é vítima da opressão racista e sexista e a sistemática desvalorização da "mulheridade" negra não foi uma simples consequência do ódio racial, foi um método calculado de controle social (hooks, 2020, p. 17). Como se pode ver na análise da realidade, "raça e gênero são inseparáveis, raça não pode ser separada de gênero nem o gênero pode ser separado de raça, a experiência envolve ambos" (Kilomba, 2020, p. 94). Em outras palavras, as construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa e o gênero tem um impacto na construção da raça e na experiência do racismo. Assim, ambos estão interligados e isso gera dupla opressão sobre as mulheres negras.

> O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. (González, p.76, 2020).

O fato é que o racismo e o sexismo, que partem de diferenças biológicas para sustentar a ideologia de dominação, fazem com que as mulheres negras sejam o segmento mais explorado e oprimido da sociedade brasileira, o que limita as possibilidades de ascensão e de transformação da realidade em que vivem. Nesse contexto, as escolas são instituições que contribuem para esta situação, já que têm proporcionado a representação negativa da população negra, o desmerecimento da capacidade cognitiva da maioria das mulheres negras e o reforço das desigualdades, conforme destacado por Carneiro (2011):

> O racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar o rebaixamento da autoestima dos estudantes negros, pela negação aos negros das condições de sujeitos de conhecimentos, por meio de desvalorização e ocultamento das contribuições do continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade, pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse processo denominamos epistemicídio (Carneiro, 2011, p. 92).

Nessa perspectiva, Da Silva (2019) argumenta que abordar as questões raciais e de gênero no ambiente escolar, especificamente na EJA, ajuda na reflexão de como as desigualdades existentes historicamente entre os sujeitos, mulheres e homens, refletem em nossa prática educativa. E como nossas atitudes podem contribuir para que os diferentes sujeitos, com suas diferenças, tenham seus direitos reconhecidos, visando à igualdade e o bem-estar de todas as pessoas.

Por sua vez, Gomes (2012) caracteriza a escola como uma importante instituição, responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura. Assim, ela é fundamental para a mobilização de novas subjetividades, onde a produção do conhecimento possa ser descolonizada e as representações negativas sobre a população negra possam, enfim, serem discutidas de forma mais aprofundada, visando a sua superação, o que leva nos leva a ponderar que, diante dessa dura realidade, é na EJA que as mulheres negras, pobres, periféricas e moradoras de ocupações urbanas vão buscar as oportunidades, uma chance de adquirir conhecimentos educativos e melhorar suas condições de vida, por meio do acesso à educação.

3.4 Recurso educativo: a produção de uma cartilha sobre a trajetória de luta de mulheres negras, educandas da EJA e moradoras de ocupações urbanas

O produto educacional da presente pesquisa consiste em uma cartilha a ser utilizada como recurso educativo de referência sobre o tema em questão. Nela são apresentadas narrativas das educandas negras, com vistas a dar a conhecer suas trajetórias de vida e de participação em ações sociopolíticas em seus territórios.

Uma vez que suas ações sejam reconhecidas e, de alguma forma, incorporadas nas práticas educativas da EJA, pretende-se, com essa cartilha, sensibilizar professores e professoras sobre as questões específicas enfrentadas pelas educandas negras oriundas de Ocupações, destacando suas necessidades, desafios e experiências únicas.

O produto incentiva práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas das educandas negras de ocupações, oferecendo orientações práticas e estratégias pedagógicas específicas que docentes podem implementar em suas salas de aula. A finalidade da cartilha é aquela de fornecer ferramentas e informações para que docentes possam abordar e fomentar discussões sobre os territórios de forma sensível e inclusiva em suas práticas educativas.

Ao compreender melhor as realidades das ocupações urbanas e a luta por moradia, os educadores poderão promover, em sala de aula, reflexões enriquecedoras e empoderadoras, contribuindo, assim, para a formação cidadã e consciente dos educandos e das educandas da EJA.

A produção e distribuição da cartilha podem servir como um ponto de partida para se estabelecerem parcerias colaborativas entre pesquisadores, educadores, educandas negras e suas comunidades, promovendo um diálogo contínuo e a troca de conhecimentos e experiências.

Diante do exposto, espera-se que a cartilha seja fonte de inspiração e conhecimento para todas as pessoas envolvidas na educação de jovens, adultos e idosos e que juntos possamos construir uma sociedade mais justa, pautada pela equidade étnico-racial, por ser essa a medida mais adequada que se impõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi o de conhecer as trajetórias de mulheres negras e educandas da EJA, que realizavam ações sociopolíticas e/ou culturais negras em seus territórios, e verificar se essas ações eram reconhecidas e, de alguma forma, incorporadas nas práticas educativas da EJA.

No fechamento do estudo, temos a consciência de que a sua realização demandou muita serenidade e temperança. Afinal, não obtemos afastamento de trabalho para o seu desenvolvimento, bem como foram necessárias mudanças no percurso inicialmente pensado para chegarmos a uma condição de tomarmos contato com as trajetórias das "mulheres negras que vi de perto".

Trata-se de mulheres de luta, moradoras de ocupações urbanas, matriculadas em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, localizada na região Norte da cidade. Esse espaço físico sofre os reflexos da crise habitacional, das desigualdades urbanas estruturais e da falta de políticas públicas que garantem o acesso à moradia, o que motiva a população a se organizar em movimentos para lutar por melhores condições de vida.

Diante dessa realidade, foi esta a escola que recebeu educandas que eram moradoras das duas regiões de ocupações urbanas, Izidora e Mariquinhas, ambas associadas ao processo de resistência popular, sendo o resultado de mobilizações de famílias pobres, negras, que não tinham condições de pagar aluguel ou viviam de favores nas casas de parentes.

A partir da análise do universo pesquisado, compreendemos melhor que a realidade das mulheres da EJA no Brasil deve ser estudada levando em consideração a questão racial e de gênero, em virtude de as educandas negras estarem majoritariamente nessa modalidade de ensino.

O estudo constatou, por meio da perspectiva analítica da interseccionalidade, que a baixa escolaridade, o racismo, o sexismo, o patriarcado, a opressão de classes, problemas de saúde mental, a falta de moradia digna, a violência estatal e outros mecanismos de discriminação interferem nas trajetórias de vida dessas mulheres e que o conjunto de desigualdades não atua isoladamente, mas interage de maneira complexa para moldar as experiências e oportunidades de grupos marginalizados, especialmente aquele de mulheres negras.

No Brasil, vivemos uma realidade de omissão e/ou de visão distorcida das raízes indígenas e africanas. Diante dessa realidade, ao estudar mulheres negras na EJA, nos

deparamos com as discriminações as quais são submetidas a população de mulheres moradoras de ocupações urbanas na capital mineira.

Nesse sentido, foi primordial o entendimento da EJA a partir das contribuições teórico-práticas da Educação Popular Negra. Foi por meio dessa perspectiva que analisamos a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira, o que exige superar aspectos colonizadores escravocratas de raiz europeia, que têm favorecido um pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade (Brasil, 2009).

Por meio dos relatos trazidos por Maria e Rosa, tomamos contato com a opressão de classes que ocasiona problemas relacionados à saúde mental, como altos níveis de estresse, ansiedade e depressão.

Os resultados da pesquisa reforçam a importância de se trabalhar com a educação popular, por meio da valorização das ações de luta que acontecem também fora do espaço escolar. Nessa perspectiva, o entendimento da EJA transcende os limites tradicionais do contexto escolar, reconhecendo que a aprendizagem e o engajamento dos educandos ocorrem também fora das salas de aula formais. A instituição com a qual dialogamos busca, por meio dos projetos realizados, considerar as trajetórias e as experiências de vida das pessoas que vivem e lutam nas ocupações urbanas e que estudam na EJA, ainda que os profissionais da educação tenham a consciência de que haja muito a fazer.

O estudo apontou que a educação, de maneira geral, e a EJA, em específico, tornam-se facetas importante nas vidas das mulheres negras, sem que, com isso, haja desvinculação de suas participações em ONGs, assembleias comunitárias, passeatas, reuniões, de modo que tudo funcione como rede de apoio e de luta da comunidade.

Nesse cenário, a educação é uma dimensão importante, mas não a única, nas vidas dessas mulheres, sendo que, como já dito, suas trajetórias de lutas e contribuições vão para além das fronteiras da sala de aula.

A partir do trabalho de campo realizado, foi possível concluir que a escola desenvolve um trabalho comprometido com a realidade dos educandos, buscando implementar, durante todo o ano de 2023, um projeto educativo em cumprimento ao que dispõem as Leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) e 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), sobre o ensino da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no planejamento pedagógico anual.

A sua implementação se dá de modo transversal e busca contemplar todas as disciplinas. Destaca-se aqui as dimensões afetivas e políticas de acolhimento e da valorização

das histórias trazidas pelas educandas, bem como o debate sobre as questões raciais, passos importantes na direção de uma educação antirracista e emancipatória. Porém, para saber se a escola incorpora isto em todas as práticas e em todos os níveis de ensino, seria necessário um processo mais longo de pesquisa,

Ressalta-se que ainda há espaço para o desenvolvimento de atividades mais enriquecedoras, por meio do aprofundamento nessas práticas. Nesse sentido, a EJA precisa "sair dos muros da escola" e buscar práticas voltadas para a Educação Popular Negra, que consiste em uma maneira de apreender e de interpretar os saberes gerados pelos próprios sujeitos negros que buscam reconhecer e valorizar determinada produção sociopolítica e cultural afrodiaspórica.

Outro resultado relevante alcançado foi a aplicação de um instrumento, o questionário de caráter censitário, voltado para a EJA, especificamente, com o objetivo de os profissionais da educação conhecerem melhor o perfil dos sujeitos educandos ali presentes. Com base nas informações coletadas, será possível desenvolver planos de ação e projetos pedagógicos que abordem, de forma mais eficaz, as questões relacionadas à realidade da comunidade escolar, mais especificamente, das mulheres negras, moradoras em ocupações urbanas matriculadas na EJA.

As mulheres com as quais dialogamos resistem e buscam superar as dificuldades sociais enfrentadas por meio da luta cotidiana nas respectivas ocupações urbanas em que residem. Elas encontraram na escola, especialmente na EJA, um espaço de acolhimento, transformação e de empoderamento, sendo que esse espaço educativo se tornou um refúgio onde podem compartilhar suas experiências, desenvolver habilidades, fortalecer vínculos sociais e vislumbrar um futuro melhor para si e suas famílias.

A partir da riqueza de aprendizagem adquirida com a realização deste estudo, como recurso educativo, foi construída uma cartilha que possa ser utilizada como uma ferramenta de informação voltada aos professores, de modo a contribuir com a formação continuada deles.

Esse documento apresenta conteúdos destinados à realização de práticas educativas capazes de contemplar a trajetória de vida de luta de educandos da EJA, moradores de ocupações urbanas, abordando questões de gênero, classe e raça, que perpassam a luta por moradia.

A expectativa é que o contato com ele possa, de alguma forma, contribuir com abordagens de valorização do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, em sala de aula ou no ambiente externo, com o objetivo de promover reflexões

enriquecedoras e empoderadoras, contribuindo para a formação cidadã e consciente dos educandos e das educandas da modalidade de ensino em pauta, a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo (org). **Histórias do Movimento Negro no Brasil:** depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

AGÊNCIA IBGE. **Mulheres pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza.** Disponível em:
<https://https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ARAÚJO, Verônica Souza de. **Mães da resistência:** um olhar sobre o papel do racismo no processo de adoecimento de mães militantes que perderam seus filhos para a violência de Estado. Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2019, 128 f.

ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 1-108, ago.2007. Disponível em:<http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BALDIN, Laurence**. Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em:
<https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BASTOS, Ludmila Corrêa. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AU8KPD/1/tese_vers_o_final_ludimila_correa_bastos.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME/BH nº 093/2002.** Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2002. Disponível em:
<https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/4928>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 1, de 5 de junho de 2003.** Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte: 2003. Disponível em:
<https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/5106>. Acesso em: 28 Mar. 2023.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **O Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU).** Belo Horizonte: Assessoria de Comunicação Social da PBH, 2016.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Relatório Sintético de Programas por Objetivo de Desenvolvimento Sustentável.** Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/planejamento/planejamentoeorcamento/objetivos-do-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 19 set. 2020.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Bernadete Pacifico. **Projeto Pedagógico:** um olhar para a diversidade. Belo Horizonte, 2023a. Apostila.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Bernadete Pacifico. **Subprojeto Pedagógico:** patrono da escola. Belo Horizonte, 2023b. Apostila.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, 2016. Disponível em: < https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/politica-pedagogica-da-rmebh >. Acesso em: 1º fev. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. *In*: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular.** 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União, de 10 de janeiro de 2003**. 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=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União, de 22 de junho de 2004b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. **Diário Oficial da União, de 11 de março de 2008a**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União, 17 de julho de 2008b**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BROCHADO, Juliana da Rosa**. Mulher, negra e estudante:** gênero e raça na educação de jovens e adultos. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018.

BOMFIM, Paulo. No caminho das ideias certas negações permitem a existência de outras afirmações. **Migalhas**, nº 5828, 12 de março de 2024. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/amanhecidas/405356/migalhas-n-5-828?_SMSL=8A6D70&s=WA>. Acesso em 12 abr. 2024.

CABRAL, Umberlandia. Quatro em cada dez municípios não têm serviço de esgoto no país. **Agência IBGE Notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de noticias/noticias/28326-quatro-em-cada-dez-municipios-nao-tem-servico-de-esgoto-n>. Publicado em: 22 jul. 2020. Atualizado em: 23 ago. 2021. Acesso em: 01 dez. 2023.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998.** Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2001.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. O combate ao racismo e ao sexismo como norteadores das políticas de Educação. In: I CONGRESSO INTERAMERICANO EDH – EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. 30 e 31/31 de agosto, 01/02 de setembro de 2006. [**Anais**...]. Promotores: SEDH, UNESCO, MEC, MJ, 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/index.htm>. Acesso em: 12 nov. 2021

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p.171-189, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CULTNE – A MARCHA NEGRA – 1988. **Cultne**.**TV**. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=HYLrL4Qx22Q>. Acesso em: 04 fev. 2024.

DAVIS, B. Falando da perda: hoje estou mal, espero que você entenda. In: WERNECK, J; MENDONÇA, M.; WHITE, E. **O livro da saúde das mulheres negras:** nossos passos vêm de longe. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006. p.103-110.

DA SILVA, Análise da (et al) **Caderno pedagógico:** gênero na educação de jovens e adultos (EJA). Belo Horizonte: NEJA: FAE/ UFMG, 2019. 182 p. Disponível em: <https://neja.fae.ufmg.br/index.php/caderno-pedagogico-genero-na-eja-2019/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

DA SILVA, Análise da educação de jovens e adultos em contexto de retirada de direitos: algumas reflexões e proposições. **Revista Catedral Digital**, Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/educacao-de-jovens-e-adultos-em-contexto-de-retirada-de-direitos-algumas-reflexoes-e-proposicoes/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DEZOITO de julho: dia internacional Nelson Mandela. Autobiografia: Longa caminhada até a Liberdade (1995). Bauru: Televisão Universitária Unesp, 2022. Disponível em: <https://tv.unesp.br/old/4739>. Acesso em: 20 out. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, dez. 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Sebastião Nascimento. Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FAVELA É ISSO AÍ. Disponível em: <https://www.favelaeissoai.com.br/comunidades/conjunto-mariquinhas/>. Acesso em: 22 out. 2023.

FERREIRA, Ana Carolina; VIEIRA, Edmilson. Casa pega fogo em BH, e idosos ficam gravemente feridos. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/10/03/casa-pega-fogo-em-bh-e-casal-de-idosos-fica-gravemente-ferido.ghtml>. **G1 Minas.** Acesso em: 03 out. 2023.

FUENTES, Patrick. Racismo ambiental é uma realidade que atinge populações vulnerabilizadas. **Jornal da USP.** Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/racismo-ambiental-e-uma-realidade-que-atinge-populacoes-vulnerabilizadas/>. Publicado em: 09 dez. 2021. Acesso em:04 nov.2023

FRANZÃO, Juliana Moraes. **Comunidades Kalunga e Jardim Cascata: realidades, perspectivas e desafios para o ensino de Química no contexto da educação escolar Quilombola -** 2017. 200 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Química.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GALERA, Izabella, GONÇALVES, D. Raquel Garcia. Izidora em 3 atos: O conflito fundiário, a luta popular, o imaginário simbólico da terra prometida Izidora. **Revista interdisciplinar**, v.6, n. 2 , 2020.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto -** o processo de construção da identidade racial de professoras negras. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. 2005. 24p. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-termos-e-conceitos>. Acesso em: 13 nov. 2022

GOMES, Nilma Lino**. Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GONZALEZ, Lélia. "A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social". **Raça e Classe**, Brasília, v. 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Org. Flavia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GÓIS, Aurino José. O diálogo inter-religioso entre o Cristianismo e as tradições afro-brasileiras. In: AMÂNCIO, Íris Maria da (org.). **África-Brasil-África:** matrizes, heranças e diálogos contemporâneos. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2008, p. 86-97.

GRAAL BRASIL. **Quem somos?** O Movimento Graal no Brasil. Disponível em: <https://graalbrasil.org.br/sobre/quem-somos/>. Acesso em: 20 Out. 2022.

HELENE, Diana. Gênero e direito à cidade a partir da luta dos movimentos de moradia. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 951-974, set/dez. 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Tradução Bhuvi Libanio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOURI Luciana Felicíssimo Houri. **Políticas de produção de moradias e segregação residencial Belo Horizonte -** 1986 a 2000. PUC Minas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Belo Horizonte, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília, 2021.

INSTITUTO PÓLIS. **Racismo ambiental e justiça socioambiental nas cidades.** 2022. Disponível: <https://polis.org.br/estudos/racismo-ambiental/>. Acesso em: 2 de fevereiro 2023

ISAÍAS, Thaís Lopes Santana. A luta das mulheres pobres e negras por moradia nas ocupações da Izidora e o embate com o direito patriarcal, classista e racista. *In*: **Seminário Internacional fazendo gênero**, Florianópolis, 2017a.

ISAÍAS, Thaís Lopes Santana. **Mulheres em luta:** feminismos e direito nas ocupações da Izidora. 2017. Dissertação (mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito, 2017b.

JESUS, Marize Conceição de. Os estreitos laços entre a igreja católica e o movimento negro em tempo de repressão e autoritarismo. **Simpósio Nacional de História**, 31, 2021. Rio deJaneiro: ANPUH, 2021. 16 p. Disponível em: <https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628787913_ARQUIVO_b3f8d0 a00492b5d0f8f12c14e59ab4ac.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2020.

KLEIN, Ana Maria; NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva; GALINDE, Mônica Abrantes. **Interdisciplinaridade, interculturalidade e interseccionalidade:** faces negras na escola. Curitiba: Appris, 2020.

MIGALHAS. **STF fixa tese sobre a responsabilidade do Estado por mortes de bala perdida. 2024.** Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/405308/stf-fixa-tese-em-responsabilidade-do-estado-por-mortes-de-bala-perdida>. Postado em: 11 abr. 2024. Acesso em: 12 abr. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Lorena de Lima. Diáspora africana, você sabe o que é? **Fundação Cultural Palmares**, 2019. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=53464>. Acesso em: 4 Ago. 2022.

MULHOLLAND, Natanya. **Mandela:** a life. Cape Town: Sunbird, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Estudos Avançados**, 18 (50), 2004.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras:** relações raciais, quilombo e movimentos. RJ: Editora Zahar, 2021. 271 p.

NASCIMENTO, B. **O negro visto por ele mesmo.** Editora: Ubu, São Paulo, 240 p., 2022.

NETO, Nilo Cruz. **Orçamento participativo:** o processo de implantação. São Luiz,UFMG, 2009.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

PAOLINELLI, Marina Sanders CANETTIER Thiago, Dez anos de ocupações organizadas em Belo Horizonte: radicalizando a luta pela moradia e articulando ativismos contra o urbanismo neoliberal, **Cad. Metrop**., São Paulo, v. 21, n. 46, pp. 831-853, set/dez 2019.

PEREIRA, Amilcar A. **"O Mundo Negro":** a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2010.

PEREIRA, Renata Gonçalves. Sankofa, o que é? Origem e o que representa para a história. Goiás, 28 fev. 2021. **Segredos do Mundo**. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/sankofa-significado-simbolo/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

PIETRO, Maria Clara de. **Novos rumos para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais.** EJA Novos Rumos. Estúdio Educação Minas Gerais: 17 mar. 2021. [Webinar].

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c6YhnH9VOGI>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Obras do Orçamento Participativo.** Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/governo/orcamento-participativo>. Criado em: 26 out. 2022. Atualizado em: 28 fev. 2024 Acesso em: 28 fev. 2024

PROGRAMA ÁGUAS BRASILEIRAS. **Recuperação de áreas degradadas no Córrego Isidoro, Belo Horizonte.** Disponível em:
< http://www.rmpcecologia.com/isidoro/area_estudo.htm >. Acesso em: 1 fev. 2023.

Flores Nocturnas. Cuba: Teatro Karl Marx, 8 de março de 1991. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/silvio-rodriguez/flores-nocturnas/letra/>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SALOME, Janaina Andressa.Dias.Narrativas de mulheres do conjunto Mariquinhas:Um estudo sobre a luta pelo direito à moradia e a educação.2023, Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2023

SANTOS, Eline de Oliveira. **A mulher negra na EJA: reflexões sobre ensino de história e consciência histórica.** 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432839/2/DISSERTACAO%20Eline%20para%20DEPOSITO%20FINAL.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

SANTOS, Richard Christian Pinto dos; SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. O movimento negro enquanto sujeito das políticas públicas de educação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 7, n. 2, jul/dez., 2014. Disponível em:
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3338/1454>. Acesso em: 5 set. 2022.

SILVA, Francy Leyla. **O ensino de história e as relações étnico-raciais:** uma escola cívico-militar de Araguaína. 2021. 199 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Tocantins. 2021.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana crítica. **Educativa**, Sorocaba, SP, v. 3, n. 3, p. 200-213, ago./dez. 2017.

SILVA, Natalino Neves da. Educação popular negra: breve nota de um contexto. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.11, p.1-15, 2020a.

SILVA, Natalino Neves da. Possibilidades e desafios do trabalho da educação das relações etnico-raciais na EJA. **Revista Brasileira de Educação Básica**, nov., 2020b. Disponível em:
<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/possibilidades-e-desafios-do-trabalho-da-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-na-eja/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SILVA, Natalino Neves da. **Educação popular negra:** uma agenda de pesquisa para a EJA. Educação Decolonial e Pedagogia Freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador. Belo Horizonte: Sareré, 2021. Capítulo 4. Disponível em:

<SILVA-WG-OLIVEIRA-HS-Edu-Decol-e-Ped-Freireana-2021-eBOOK.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022

SILVA, Pedro Henrique Souza da. **Gato preto:** denegrindo o ensino da linguagem em uma escola do sistema prisional. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, Ronildo Geraldo da. **Saberes tradicionais de benzedeiras e os processos educativos da EJA.** 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022

SILVA, Tatiana Neves da. **Estratégias de autorreconhecimento das identidades das meninas negras em uma escola na periferia de Belo Horizonte.** 2019. 76 f. Monografia (Especialização em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SOUZA, Maria Marlete de. **A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos:** subjetividade e memória. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1983.

TAVARES, Ana Carolina Cerveira NERY, Inez SampaioAs repercussões da violência de gênero nas trajetórias educacionais de mulheresArtigos, **Rev. Estud. Fem.** 28 (2), 2020

STRECK, D. R. *et al*. **Educação popular e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VELOSO, André; DOMINGUES, Leticia Birchal; AMARAL, Marcelo**. Mapa das desigualdades**. Belo Horizonte, Instituto Nossa BH, 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: "'Eu não tive vida bonita de luta, não, tudo foi com sacrifício': trajetórias de mulheres negras, moradoras de ocupações urbanas e educandas da EJA".

Você está sendo convidada para ser participante do Projeto de pesquisa de responsabilidade da pesquisadora Vera Lúcia Justiniana Pimenta Moreira e do orientador Natalino Neves da Silva, que tem como objetivo, dialogar com mulheres negras de ocupações urbanas com vista a compreender os sentidos do educar relacionados tanto às práticas educativas quanto às suas ações sociopolíticas e culturais afro-brasileiras analisar ações sociopolíticas e culturais afro-brasileiras em que educandas negras da EJA estão inseridas.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecida sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por finalidade: identificar as ações sociopolíticas e culturais afro-brasileiras desenvolvidas no território; registrar em que medida essas ações são incorporadas, ou não, nas práticas educativas desenvolvidas na EJA e investigar se essas mulheres negras estabelecem relações entre as práticas antirracistas realizadas com a prática escolar; e finalmente elaborar como recurso educativo um Guia "Afro Mineiro" que conste essas ações socioculturais, bem como a história dos coletivos negros.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em além do levantamento bibliográfico, será feito entrevista semiestruturada e a produção de um produto educacional. Por se tratar de um estudo que está sendo realizado no âmbito do Mestrado Profissional, espera-se que os resultados obtidos possam de alguma maneira contribuir para visibilizar esta prática pedagógica desenvolvida na EJA, e também incentivar outras instituições escolares realizarem propostas com vistas de valorização da diversidade étnico-racial, nessa modalidade de ensino.

3. De acordo com a legislação (Res. 466/12 – Item II. 23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em "Riscos Mínimos" (cansaço ou constrangimento) ocasionados pelas perguntas realizadas durante a entrevista. Se isso acontecer, a pesquisa será interrompida imediatamente até que se sinta disposta (o) novamente para continuar. As gravações ficarão armazenadas e em poder da (o) pesquisadora (o), o prazo máximo legal equivalente há 10 anos e os resultados da pesquisa

serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar sua identidade. A pesquisadora Vera Lúcia Justiniana Pimenta Moreira e seu orientador Natalino Neves da Silva se responsabilizam por todos os cuidados necessários para o andamento da pesquisa.

4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão o de dar visibilidade a essas práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, e também incentivar outras instituições escolares realizarem propostas com vistas de valorização da diversidade étnico-racial.

5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo oque queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

10. Em caso de dúvida em geral, entrar em contatos com os pesquisadores, a saber:

Pesquisadora: Vera Lúcia Justiniana Pimenta Moreira
Endereço: Rua Sacramentinos, 211 Planalto, Belo Horizonte Minas Gerais, CEP 31.730.738
Telefone: 31 997267615
E-mail: vera.moreirajp@gmail.com
Nome do Orientador: Natalino Neves da Silva
Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, CEP. 31270-901.
Telefone: 31 34095323
E-mail: natalinosilva@ufmg.br

APÊNDICE B - MODELO DE ENTREVISTA

1)ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

NOME: _____ NOME FICTÍCIO (LISTA EM ANEXO)_____
DATA DE NASCIMENTO:_____ RAÇA: _____ ESTADO CIVIL:_____
LOCAL DE NASCIMENTO:_____ANO DE ESCOLARIDADE:_____

História Pessoal e Entrada na Ocupação

1-Qual a sua história, como você veio para a ocupação?

2-Tempo que está na ocupação?

3-Você trabalha fora de casa? Em que? Como é? Quantas horas? Carteira assinada?

4- Como são as questões de esgoto, luz, água, coleta de lixo na ocupação?

Experiência na Ocupação

5- Você vai nas reuniões, assembleias ou outras coisas do tipo? Por que (sim ou não)? O que você aprendeu participando dessas reuniões?

6- Para além das reuniões, você tem alguma função interna na ocupação, algum tipo de atividade,
tarefa? Por que se dedica a isso?

Discriminação Racial

7-Você já sofreu preconceito por morar na ocupação ou por ser preta ou parda ?

8- Qual a raça da maioria das pessoas da ocupação? Você acha que essa questão tem a ver com o racismo no Brasil?

Motivação para estudar na EJA e abordagem das questores sociais (ocupação)

9- O que te motivou a iniciar/ retomar seus estudos na EJA, nesta instituição?

10- -Você tem alguma dificuldade para se manter na EJA? Quais?

11-Você estuda em uma região cercada por ocupações; os temas: luta pela moradia e racismo já foram apresentados na escola em alguma disciplina?

12- Você avalia que há abertura na escola para trabalhar com esses assuntos ?

13- Tem mais alguma coisa que gostaria de falar? Algo que não falamos sobre?

APÊNDICE C - MODELO DE ENTREVISTA

1)ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

NOME: _____ NOME FICTÍCIO (LISTA EM ANEXO)_____
DATA DE NASCIMENTO:_____ RAÇA: _____ ESTADO CIVIL:_____
LOCAL DE NASCIMENTO:_____ANO DE ESCOLARIDADE:_____

História Pessoal e Entrada na Ocupação

1-Qual a sua história, como você veio para a ocupação?

2-Tempo que está na ocupação?

3-Você trabalha fora de casa? Em que? Como é? Quantas horas? Carteira assinada?

4- Como são as questões de esgoto, luz, água, coleta de lixo na ocupação?

Experiência na Ocupação

5- Você vai nas reuniões, assembleias ou outras coisas do tipo? Por que (sim ou não)? O que você aprendeu participando dessas reuniões?

6- Para além das reuniões, você tem alguma função interna na ocupação, algum tipo de atividade,
tarefa? Por que se dedica a isso?

Discriminação Racial

7-Você já sofreu preconceito por morar na ocupação ou por ser preta ou parda ?

8- Qual a raça da maioria das pessoas da ocupação? Você acha que essa questão tem a ver com o racismo no Brasil?

Motivação para estudar na EJA e abordagem das questores sociais(ocupação)

9- O que te motivou a iniciar/ retomar seus estudos na EJA, nesta instituição?

10- -Você tem alguma dificuldade para se manter na EJA? Quais?

11-Você estuda em uma região cercada por ocupações; os temas: luta pela moradia e racismo já foram apresentados na escola em alguma disciplina?

12- Você avalia que há abertura na escola para trabalhar com esses assuntos ?

13- Tem mais alguma coisa que gostaria de falar? Algo que não falamos sobre?