

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**  
**PROMESTRE**

**Lany Pereira da Silva**

**QUANDO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA INTERROGA A**  
**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

**Belo Horizonte**

**Novembro/2022**

**LANY PEREIRA DA SILVA**

**QUANDO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA INTERROGA A  
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência-PROMESTRE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Orientador: Prof.º Dr.º Natalino Neves da Silva

**Belo Horizonte**

**Novembro /2022**

S586q  
T

Silva, Lany Pereira da, 1972-

Quando a coordenação pedagógica da EJA interroga a diversidade étnico-racial  
[manuscrito] / Lany Pereira da Silva. - Belo Horizonte, 2022.

127 f.: enc., il.

Inclui bibliografia.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientador: Natalino Neves da Silva.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Educação de jovens e  
adultos -- Teses. 4. Relações raciais -- Teses. 5. Relações étnicas -- Teses. 6.  
Práticas pedagógicas -- Teses. 7. Racismo -- Teses 8. Cultura afro-brasileira --  
Teses.

I. Silva, Natalino Neves da. II. Título. III. Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

CDD- 374.012

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Quando a coordenação pedagógica da EJA interroga a diversidade étnico-racial**

**LANY PEREIRA DA SILVA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Aprovada em 18 de novembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Natalino Neves da Silva -  
Orientador UFMG

  
Profª. Drª. Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Prof(a). Gilvanice Barbosa da Silva Musial  
UFBA

Prof(a). Walesson Gomes da  
Silva UEMG

Belo Horizonte, 18 de novembro de  
2022.

## DEDICAÇÃO

Dedico essa dissertação

Aos meus avós (*in memoriam*) Raimundo, Laura, Júlia e Orácio que sentiram na pele e na alma as facetas mais perversas do racismo;

Aos meus pais Vicente e Nila que me trouxeram à vida, que são a minha base maior e que me introduziram nas primeiras leituras do mundo;

Ao meu filho Rafael pelo zelo, pelo carinho, pela inspiração, por ser o meu maior acerto;

Ao meu marido Paulo, pelo amor, pela paciência, pela parceria, pela escuta atenta e generosa;

À Dhara e ao Karther, meus filhos de quatro patas;

Aos meus irmãos Harley e Cleber pela torcida mesmo que distante;

Aos meus sobrinhos, primos e tios que fazem a minha vida mais feliz;

À Ruth de Souza, uma mulher negra que, de acordo com Lélia Gonzalez, “tem que ter nome e sobrenome porque se não vem o racismo e vai colocando um apelidinho”;

À amiga “irmã-gêmea” Ângela Gavião pelo incentivo e pelo afeto;

Por fim, dedico essa pesquisa à saudosa Patrícia Monteiro (*in memoriam*) que teve a titulação de “Mestra” interrompida na academia, mas que fora mais que “pós-doutora” no seu percurso na Terra. Ela será, eternamente, lembrada por ter sido uma mulher da luta, da coragem, da superação e da alegria. Saudades dessa preta!

Meu genuíno afeto a todos e todas!

## AGRADECIMENTOS

Ao orientador *gentleman* Natalino Neves da Silva, não somente por ter me orientado de maneira excepcionalmente competente nesta pesquisa; mas, sobretudo, por colocar em prática as palavras de Che “temos que ser firmes, mas sem perder a ternura”. Muito obrigada, pela seriedade, pela precisão na orientação e pela brilhante condução deste trabalho;

À banca de qualificação composto pelos professores Michele, Wellesson e Gilvanice, pela escuta ativa, generosa e pelos apontamentos necessários para a conclusão do trabalho;

Aos Professores Analise, Heli e Geraldo, que disseram sim ao meu projeto de pesquisa e, com isso, possibilitaram que o meu percurso na pós-graduação *stricto sensu* fosse iniciado;

À Mônica, pela entrega, pelo diálogo, pela coragem, pela profissional fantástica que é;

Aos professores do Mestrado, que foram maravilhosos e, mesmo no ápice da pandemia, fizeram-se presentes mesmo na distância física necessária que nos fora imposta;

Ao professor Fernando Massote (*in Memoriam*) que, nos idos de 1992, em uma de suas aulas de política na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), na UFMG, disse-me que havia “um pessoal na FaE discutindo questões raciais”; dentre esse “pessoal”, hoje sei, estava a fantástica Nilma Lino Gomes;

Aos educandos da EJA, que foram a inspiração para esta pesquisa;

À faculdade de Design sob orientação do professor Glaucinei Rodrigues e, especialmente, ao graduando Fábio Henrique do Nascimento Martins por colocar a proposta do produto pedagógico, em prática, de forma tão competente e talentosa;

Aos coordenadores da especialização étnico-racial (EPPIR), especialmente aos professores Rodrigo Ednilson e Yone Gonzaga que, de forma muito acolhedora e respeitosa, mostraram-nos que uma educação antirracista é possível;

Ao Afirmação na Pós, especialmente à Sílvia, à Lisa e ao Franz que não mediram esforços para que mais pretos e pretas ocupassem a academia;

À Nesir, pelo diálogo generoso e pelos ensinamentos pontuais;

À Eni, por ter sido a minha primeira leitora, ainda, do projeto de pesquisa e pelas sugestões a mim oferecidas;

À Secretaria de educação de Betim (SEMED), pela disponibilidade de informações oficiais sobre a EJA;

À Jakeline, por ter sido a minha orientadora no Afirmação na Pós;

Ao meu filho Rafael que leu, que releu, que discutiu, que fez o *abstract* e que sugeriu questões relacionadas à escrita deste texto;

Aos colegas mestrandos da linha da EJA, especialmente, ao Otávio e à Fernanda com quem tive maior envolvimento;

Ao Alan Raniel, colega da rede de Betim, com quem iniciei esta caminhada;

Por fim, agradeço a todos e a todas que participaram, de alguma forma, na conclusão desta dissertação. Recebam a minha gratidão e o meu afro-abraço! UBUNTU!

*“[Já nos sonharam!] É o que nos mostra a história das mulheres negras professoras [e coordenadoras da EJA] que, com muita ousadia, continuam atuando na educação escolar.”*

(Nilma Lino Gomes)



## Resumo

A presente pesquisa propõe investigar o trabalho de uma coordenadora pedagógica da EJA na implementação do projeto “AfricanEJA”, em uma escola municipal de Betim (MG)). Para tal, indaga-se: quais são as práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais que são promovidas e/ou incentivadas por essa coordenadora pedagógica. O quadro teórico adotado privilegiou autores que abordam as relações étnico-raciais no espaço educacional, como Muller (1999), Munanga (1999 ) e Gomes (1996); autores que tratam das relações étnico-raciais, especificamente na EJA, como Da Silva (2016) e Silva (2021) e por fim de autores que defendem uma educação popular , como direito, em que todos(as) sujeitos(as) caibam, tais como Arroyo (2014), Brandão (1986 ) e Freire (1987). Como procedimento metodológico, além do levantamento bibliográfico, foram feitas uma entrevista semiestruturada e uma realização de um produto educacional. O estudo apontou que o projeto “AfricanEJA”, aqui analisado, além de exitoso, marcou positivamente a vida dos(as) educandos(as) e educadores(as). Nessa direção, cabe destacar o posicionamento político e engajado da coordenadora pedagógica em relação a combater o racismo e, ao mesmo tempo, em visibilizar a história e cultura africana e afro-brasileira por meio de reverberar vozes e imagens negras que, geralmente, são silenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Por se tratar de um estudo que 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 antirracistas nessa modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica, EJA, Educação das Relações Étnico-Raciais

## **Abstract**

The purpose of the present research is to investigate the work done by the pedagogical coordinator of the Education of Teenagers and Adults program focused on the implementation of the Project “AfricanEJA”, at a municipal school of Betim (MG). For that, a question is made: what are the pedagogical practices focused on the education of the ethnical-racial relations which are promoted and/or stimulated by the pedagogical coordinator. The methodological procedure has highlighted authors who address the ethnical-racial relations on the educational space, such as Muller (1999), Munanga (1999) e Gomes (1996); and authors who address the ethnical-racial relations specifically on the Education of Teenagers and Adults program, such as Da Silva (2016) e Silva (2021) and at last authors who defend a popular education as a right on what all the subjects might be a part of, such as Arroyo (2014), Brandão (1986) e Freire (1987). As a methodological procedure, in addition of the bibliographical searching, were made semi-structured interview and a production of a educational product. The study has shown that the product AfricanEJA in addition of being successful, has marked positively the life of the educators and of the people in educational process. On this direction, we highlight the political and committed position of the pedagogical coordinator in relation of fighting the racism and at the same time make visible the African and Afro-Brazilian story and culture by reverberating black people’s voices and images which are generally muted on the teaching and learning process. Since this is a study done on a professional master degree, is hoped that the results found may somehow contribute for making visible this pedagogical practice developed on EJA and also to stimulate other scholar institutions to do anti-racist purposes on this education branch.

**Keywords:** Pedagogical Coordination, EJA, Education of Ethnic-Racial Relations

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1- Mostra cultural AfricanEJA.....	19
Figura 2- Região metropolitana de Betim.....	23
Figura 3- Organograma político pedagógico da EJA.....	24
Figura 4- Movimento social negro no Brasil.....	43
Figura 5- Matrícula da EJA (2º.semestre de 2022) .....	49
Figura 6- População negra em Betim.....	56
Figura 7- Homicídio de jovens negros em Betim.....	57
Figura 8- Homicídio de juventude negra betinense.....	58
Figura 9- Grande grupo de ocupação da população jovem em Betim.....	60
Figura 10- O processo de Construção de máscaras africanas.....	63
Figura 11- O significado das máscaras africanas.....	64
Figura 12- A exposição das máscaras africanas.....	65
Figura 13- Envolvidos no projeto.....	65
Figura 14- Construção dos bonecos super-heróis negros.....	66
Figura 15- Jovem criando um super-herói negro.....	66
Figura 16- PPP: um espaço para todos.....	71
Figura 17. Epígrafe do PPP da escola Lélia Gonzalez.....	72
Figura 18-Distribuição dos estudantes por frequência de atividades escolares cor/raça.....	80
Figura 19- Rendimento hora-média real do trabalho das pessoas ocupadas por cor/raça segundo o grau de instrução em 2019	80
Figura 20- Introdução do calendário para formação continuada da EJA.....	95
Figura 21- Proposta de formação para o mês de maio.....	96
Figura 22- Sistematização dos trabalhos e apresentações.....	97

### QUADROS

Quadro 1- Organização da EJA em Betim.....	49
Quadro 2- Total de alunos matriculados na EJA em 2022.....	51
Quadro 3- Cronograma das atividades relacionadas.....	62
Quadro 4- Texto de abertura da mostra.....	67

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
2.Problemas de pesquisa.....	18
3.Situando brevemente o projeto fricanEJA.....	19
4.Objetivos.....	20
4.1 Geral.....	20
4.1.1 Específicos.....	20
5. Contextualizando o campo da pesquisa.....	21
6. Procedimentos metodológicos .....	25
7. Sujeita de pesquisa.....	26
8. Organização do trabalho.....	31
<b>CAPÍTULO1. EJA: Histórias, Lutas e Resistências .....</b>	<b>32</b>
1.1 EJA e a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER).....	32
1.2 A conquista do direito à EJA no Brasil.....	39
1.3 A EJA em Betim.....	47
1.4 Sujeitos (as) da EJA.....	53
1.5 Rejuvenescimento negro da EJA em Betim.....	56
<b>CAPÍTULO 2. AFRICANIDADES E EJA: uma proposta educativa desenvolvida pela coordenação pedagógica de valorização da diversidade étnico-racial.....</b>	<b>61</b>
2.1 O projeto AfricanEJA.....	61
2.2 O Projeto Político Pedagógico como instrumento de uma educação democrática e o trabalho da coordenação pedagógica .....	69
<b>CAPÍTULO 3. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, EJA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.....</b>	<b>78</b>
3.1 Coordenação pedagógica e o trabalho com a educação das relações étnico-raciais .....	78
3.2 Mulher, negra e coordenadora pedagógica .....	82
3.3 Corporeidade negra e gestão dos processos educativos.....	87
3.4. . Calendário para a formação das relações étnico-raciais na EJA.....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (EVARISTO, 2005, p.16-21).

A construção de uma pesquisa não se dá de maneira apartada de nossas experiências e vivências pessoais, profissionais e de vida. No meu caso, os fios tramados na realização deste estudo se deram entremeados da produção subjetiva-política de uma mulher negra, mãe de um menino negro e filha de pais, igualmente, negros que, desde muito cedo compreendeu o que é viver em uma sociedade em que o racismo está no cerne das construções sócio-político-culturais, dentro e fora da escola. Reconheço sofrer e ter sofrido a violência racial em distintos espaços da vida social: como no dia que, ainda, criança fui chamada, na rua, de “neguinha” por um homem branco cheio de raiva; como quando adolescente era chamada em casa pelos meninos brancos para que eu fosse à casa de suas “namoradinhas”, também brancas e as chamassem para que esses pudessem se encontrar longe da vigilância dos pais; como quando jovem, fui chamada de feia por um possível “affair” por ser negra; como quando no primeiro emprego, aos 19 anos, uma colega ruiva perguntou-me se eu queria ver uma “macaca” e me deu um espelho; como quando, em um salão de beleza, fui chamada, ainda criança, de “exótica” por uma cabeleireira branca e como quando, bem recentemente, ao apertar a mão de um homem branco, o observei, imediatamente após o meu ato, limpar a própria mão na calça. Essas são algumas lembranças que a mim são muito caras porque sangram até hoje, pois evoca em mim uma sensação que dialoga com o personagem “Homem de Lata”, do filme “Mágico de Oz” (1939) quando diz “agora sei que tenho um coração porque ele está doendo”, em virtude de alguns exemplos vivenciados por mim, frutos do racismo do dia a dia.

Porém, ao me deparar com essas violências, busquei-me fortalecer e me levantar, assim como fizeram mulheres negras que vieram antes de mim e sem às quais eu não estaria aqui. Busquei, ainda, transformar o sentimento de inferioridade em arma de superação ao compreender que o problema do racismo não é da vítima, mas do algoz-racista. Além de me envolver em diversas formações com a temática étnico-racial em diferentes espaços formadores e tempos e, também, por me aproximar de grupos compostos por pessoas negras antirracistas. Todas essas e esses forneceram subsídios para que eu fizesse enfrentamentos necessários na

luta política-pedagógica-social em prol de práticas antirracistas na sociedade, na família e na escola.

Sobre a minha formação acadêmica, formei-me em Letras (1996), pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, durante os quatro anos na FALE (Faculdade de Letras), conheci apenas três graduandos negros(as). Hoje, reflito que deveria ser pelo fato de o curso ser diurno, o que constituía um obstáculo para muitas pessoas negras, visto que a maior parte dos(as) graduandos(as) negros(as) trabalhavam durante o dia. Nesses quatro anos, nos “aquilombávamos”<sup>1</sup>: estávamos sempre juntos(as) em todos os espaços, sem saber, na época, que estarmos ali com os nossos corpos pretos era uma forma de posicionamento político e quebra de paradigma, já que, visivelmente, a FALE não havia sido estruturada para nos receber.

No curso, a presença negra de docentes era ainda mais incipiente. Lembro-me que durante todo esse período tive aulas com somente 2 (dois) professores negros(as), cujos nomes, ainda, tenho na lembrança: com a professora Leda Maria Martins, na Faculdade de Letras (FALE) e com o professor Antônio Machado, na Faculdade de Educação (FaE). Entretanto, esses não faziam uma discussão étnico-racial nem tampouco problematizavam a pouca presença de corpos pretos naqueles espaços. Hoje, penso que talvez fosse pelo fato de tentarem construir uma “passabilidade branca”, isto é, tentar passar por brancos por omitir a ancestralidade negra, já que eram exceções no meio acadêmico ou pelo fato de a questão racial ser algo que os magoassem e da qual preferissem se omitir sem fazer qualquer discussão.

Já em 2011, ao cursar Pedagogia pela UNOPAR (Universidade Norte do Paraná), presenciei um número maior de estudantes negras, visto que era um curso de valor aquisitivo mais acessível, em que a maioria das disciplinas era cursada à distância e as aulas, quando presenciais, eram ministradas no período noturno; de modo que as pessoas negras, como eu, que trabalhavam o dia inteiro e eram mal remuneradas, pudessem se graduar.

Ao revisitar a história da educação verifica-se que o país negligenciou a educação da população negra por meio de inúmeras leis que negaram a essa uma educação formal. Enquanto as escolas públicas existentes foram fundadas para educar uma elite branca brasileira que reconhecia, apenas, o conhecimento eurocêntrico como legítimo e como verdade, em detrimento de outros saberes não brancos. Tal narrativa insistia em manter

---

<sup>1</sup> É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível (sic) duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes de minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. A terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou (Beatriz nascimento no filme Ori, 1989).

privilégios e desvalorizar saberes que não fossem os pertencentes à classe dominante (PEREIRA, 2013, p.2).

Perante isso, a presença da parcela da população negra e empobrecida era bastante rara nesses espaços educacionais e, conseqüentemente, conflitos da natureza relacionada à diversidade étnico-racial não eram capazes de indagar as instituições de ensino, já que o negro a adentrava, na maioria das vezes, para ser “civilizado” de maneira a se tornar mais “palatável” ao sistema.

Nos últimos anos, porém, devido às inúmeras lutas realizadas pela sociedade civil organizada, sobretudo, a participação do movimento negro, o direito social à educação vem sendo gradativamente conquistado. Contudo, o acesso de novos sujeitos na educação em seus diferentes níveis de ensino ocasiona tensionamentos de caráter étnico-raciais.

A esse respeito, vivemos em uma sociedade em que a cor da pele, ou seja, as características fenotípicas, são estruturantes na vida social, principalmente, da população negra brasileira. E, nessa luta, a educação necessita assumir o papel protagonista, já que

A comunidade negra, nas suas mais variadas formas de organização política, não reivindica a educação somente como um direito social e humano. Não luta apenas por uma educação universal que se coloca na luta contra as desigualdades. Antes, ela exige uma educação que seja pública, laica e que reconheça, respeite e dialogue com a diversidade de maneira afirmativa. Além disso, todos que investigam e/ou militam no campo das relações étnico-raciais e educação também concordam que, somada a essas características, é preciso efetivar uma educação que se posiciona publicamente contra o racismo. Por isso, os intelectuais negros e negras e o movimento negro afirmam que a educação tem que ser antirracista (GOMES, 2018, p.59).

Em consequência disso, estamos sob a égide de uma “sociedade racializada<sup>2</sup>”, em que as raças são entendidas aqui como parte de uma construção sociopolítica e cultural e, portanto, elas são hierarquizadas e definitivas nos processos de exclusão e inclusão dos sujeitos. Sobre isso, o pesquisador Antônio Sérgio Guimarães (2003) nos apresenta que do ponto de vista sociológico é importante manter a concepção de raça com esse sentido, por se tratar de

Uma construção social [elas] devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências). Então, nessa sociedade muito racista a raça era importante, nativamente importante, para dar sentido à vida social porque alocava as pessoas em posições sociais (GUIMARÃES, 2003, p.27).

---

<sup>2</sup> Em que fenótipos são definidores para acessos e interdições de sujeitos a determinados espaços e oportunidades.

O racismo, portanto, manifesta-se em toda realidade social e, inclusive, nos territórios escolares. Sendo que uma das formas de sua manifestação é por meio do fenótipo<sup>3</sup> das pessoas e esse tipo de discriminação racial no contexto nacional foi nomeado pelo sociólogo Oracy Nogueira como “preconceito de marca” (NOGUEIRA, 2007).

O preconceito de marca, advindo das características fenotípicas que a população negra (pretos e pardos) possui, realiza-se nas relações interpessoais e intrapessoais e, por esse motivo, questões relacionadas ao tema das relações étnico-raciais sempre permearam as minhas relações pessoais e profissionais, visto que sou uma mulher negra que, em vez de fazer serviços domésticos como tantas outras negras, ocupo lugares que foram “naturalizados” para serem preenchidos por sujeitos não negros, como, por exemplo, de diretora de escola, de professora de português e de pedagoga. Isso incomoda a muitas pessoas racistas que duvidam de eu desempenhar essas funções pelo fato de não estarem acostumadas a ver negros em lugares não subalternos.

Não obstante, a Lei nº 10.639/03<sup>4</sup> e suas diretrizes<sup>5</sup>, pareceres<sup>6</sup>, e resoluções<sup>7</sup>, no nosso entendimento, instigam-nos a pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) por meio de outras e novas práticas pedagógicas. O que acarreta a inserção de outros saberes, outros corpos e de diferentes abordagens que deveriam ser problematizadas pela comunidade escolar.

Perante isso, a partir de uma sondagem inicial para a escolha do campo de pesquisa constatou-se que havia algumas escolas localizadas no município de Betim, que fica na Região Metropolitana da capital mineira, que desconheciam a Lei supracitada. Diante disso, pessoalmente, busquei investir em diversas formações em torno do tema com o intuito de aprender mais a respeito do assunto, obter um aporte teórico para a pesquisa e, com isso, aplicar no meu fazer pedagógico os novos conhecimentos aprendidos e problematizados.

<sup>3</sup> O fenótipo são as características físicas e fisiológicas atribuídas socialmente a cada indivíduo geralmente relacionada ao seu grupo étnico-racial. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/TCEM2015-Biologia-GeovannaFernandesdeSouza-.pdf>. Acesso em 28 de nov. de 2020.

<sup>4</sup> Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm). Acesso em: 4 de jul. de 2019. Ressalta-se que essa Lei foi complementada por meio da Lei nº. 11.645/08 que inclui, também, a obrigatoriedade do estudo da cultura, da história e da resistência dos povos indígenas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 28 de nov. de 2020.

<sup>5</sup> BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 28 de nov. de 2020.

<sup>6</sup> Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004.

<sup>7</sup> Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007.



Antes da pesquisa, em 2015, fiz um Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola (EPPIR), oferecida pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG realizado na FaE/UFMG<sup>8</sup> e a participação no curso contribuiu para consolidar, ainda mais, a minha prática pedagógica realizada na sala de aula em relação às questões étnico-raciais.

Passei a intervir, com mais propriedade, no contexto escolar, quando presenciava insultos e discriminações raciais e, também, nas “brincadeiras racistas”, o chamado “racismo recreativo” que consiste em piadas que ofendem especificamente a população negra (MOREIRA, 2016). Por conseguinte, pude contribuir na formação dos(as) meus educandos(as) para que esses tivessem contato com uma outra história de valorização da população negra.

Nos últimos 25 anos, portanto, atuei em escolas públicas em diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA, educação profissionalizante e gestão escolar, como pedagoga e diretora e sobre essa última função que ocupei por 6 (seis) anos consecutivos, há de se registrar que quando a exercia tinha como vice-diretora uma mulher branca e, em diversas vezes, eu era ignorada, pela comunidade escolar quando essa dirigia questões que *a priori* deveriam ser atribuídas a mim à vice-diretora. Como se não bastasse, comumente, mesmo eu estando na sala da direção escolar, sentada na cadeira que a mim era designada ouvia de muitos(as) “você é a diretora?”. Atestando, assim, que há muito para se avançar em relação a mulheres negras ocuparem lugares de liderança.

Recentemente, trabalho na Rede Municipal de Betim com turmas de Ensino Fundamental 2, como professora de Português e no Ensino Fundamental 1, como pedagoga e, não raramente, percebo tensões que surgem por conflitos étnico-raciais em todos os níveis de ensino, visto que:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p.40).

No caso específico da EJA possuo uma grande gratidão, já que trabalhando por 14 anos ininterruptos como professora, nessa modalidade de ensino, obtive meios financeiros para

---

<sup>8</sup> O Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG integrou o conjunto dos 27 projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford, no ano de 2001. Todas as atividades do programa são voltadas para o desenvolvimento da capacidade crítica, a aquisição de hábitos de estudo, a sensibilização diante da realidade social, política e educacional do negro brasileiro e a constituição de um espaço de reflexão acerca do processo de construção da identidade negra. O Programa celebra em 2022 seus vinte anos de existência. De lá para cá, a sua atuação tem sido fundamental no que concerne, entre outras coisas, o processo de implementação das PAA na universidade.

sustentar o meu filho; e, também, pelo enorme prazer de presenciar a minha mãe, “dona Nila”, após criar filhos e netos, voltar à escola<sup>9</sup>, e finalizar o ensino fundamental na EJA, com direito à formatura no término do curso<sup>10</sup>.

Fiz outro curso de Especialização em Educação Integrada à Educação Básica na modalidade EJA, pela universidade Federal de Viçosa também em 2015; no ano seguinte, participei do Programa Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Fórum METRÔ), promovido pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) na FaE-UFMG e essas formações revelaram para mim a urgência de pensar em termos críticos freirianos:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p.31).

São, portanto, esses outros sujeitos com suas outras pedagogias que possuem o direito legitimado de dizer sobre o processo educacional que necessitam, visto que são detentores:

De uma pedagogia que tem que ser forjada com ele e não para ele, considerando os Outros enquanto homens e povos, classes, na luta incessante na recuperação da sua humanidade, de preservação de suas vidas. Essa pedagogia faz da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o engajamento necessário na luta por sua libertação, com que essa pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 32).

Sujeitos esses, de maioria negra, que possuem o direito social à educação ao longo da vida sob uma perspectiva de educação popular e de participação social, com ações elencadas por eles(as) e com eles(as) com base na participação democrática e no desenvolvimento integral do ser humano. Contribuindo, dessa maneira, para uma educação transformadora e emancipadora, que deverá ser ofertada, como direito universal, a todos.

Assim, incluir a educação como direito humano a todos significa oferecer um serviço de qualidade em que as necessidades de readequação de estruturas para o atendimento das necessidades educacionais de jovens, adultos e idosos sejam executadas (PONTUAL, 2016). Já que no artigo 3º do Estatuto do Idoso diz que

---

<sup>9</sup> Quando criança não pode estudar porque perdeu a mãe muito cedo e era a mais velha dos 8 irmãos. Por causa disso, desde muito nova trabalhava em casa, nos afazeres domésticos, e, também, como empregada doméstica para sustentar a si mesma e aos irmão mais novos.

<sup>10</sup> Minha mãe relata que amava ir à escola (EJA) porque era chamada pelos professores e colegas de “Maria Nila” seu nome composto o que ela considera ser “muito chique”.

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (Estatuto do Idoso, 2004, p.1).

Isso é ratificado em relação aos jovens no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos 53 a 57 que dizem que os adolescentes e jovens têm o direito à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa; como, também, a ter acesso ao ensino fundamental e médio gratuitos (BRASIL, 1990).

Para isso, é de fundamental relevância que sejam ativadas políticas públicas que reduzam as desigualdades educacionais e promovam uma educação global de qualidade, por um prisma de interculturalidade e de valorização de saberes diversos. Já que uma educação ao longo da vida pode contribuir em grande medida para a concretização da democracia em que a cidadania é fortalecida tendo como alicerce a participação social em que todas e todos os educandos(as) da EJA tenham voz, visibilidade e, acima de tudo, atuação protagonista, predominantemente, negra.

Nesse sentido, urge à nossa atenção combater o racismo no ambiente escolar, sobretudo, devido ao fato de que nesses espaços o racismo institucional<sup>11</sup> se efetiva por meio, por exemplo, do currículo oculto que norteia as relações de ensino-aprendizado; por contrariar, pois, o princípio de que os saberes da população negra e indígena, também, deveriam ser valorizados e celebrados na escola, sob a égide de inclusão escolar e de respeito às diversidades<sup>12</sup>, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Diante disso, interessou-nos investigar de que maneira a coordenação pedagógica da EJA se posiciona diante dessa questão, haja vista que temos um currículo escolar eurocêntrico, no qual outros saberes provenientes de outras etnias não brancas são, muitas vezes, considerados como saberes menores, não oficiais e que, por isso, quando aparecem, são nas atividades complementares e secundárias promovidas pela escola.

Esse tipo de atitude é, no mínimo, contraditória, haja vista que a EJA atue, predominantemente, tendo alvo a população negra e, dessa maneira, suas culturas, suas

---

<sup>11</sup> Manifesta-se em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados em alguma instituição (Combate ao Racismo Institucional, 2006, p. 22). Disponível em: <https://racismoinstitucional.geledes.org.br/>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

<sup>12</sup> Cabe ressaltar que das várias críticas direcionadas a esse documento, destacam-se entre elas: a não menção à EJA, eliminação de conceitos como gênero, racismo, raça, etc., a exaltação de uma formação técnica-instrumental privatista, entre outros. Para conferir o documento na íntegra acessar: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 21 jun. 2019.

tradições, seus modos de vida deveriam direcionar a proposta pedagógica de uma escola pública, laica, gratuita e inclusiva. Nesse caso, é urgente considerar a EJA como uma “modalidade educacional negra”, conforme instiga-nos a pensar o pesquisador Natalino Silva (2021).

A coordenação pedagógica da EJA, nesse caso, desempenha um papel de fundamental importância no que tange a promover uma pedagogia antirracista, visto que, pelo posicionamento político e pela militância em prol dos sujeitos da EJA, esse(a) profissional poderá se posicionar contrário(a) a um currículo que insiste no apagamento desses sujeitos e de seus saberes. Ao colocar em prática uma pedagogia que seja capaz de levar em consideração as diversas culturas e modos de vida de todos(as) os(as) educandos(as), de modo a permitir que no espaço escolar eles(as) sintam-se acolhidos(as) e respeitados(as). Portanto, cabe aos(as) profissionais da educação e, em particular, à coordenação pedagógica, incentivar um trabalho essencialmente interativo e educativo em relação ao tema das relações étnico-raciais, já que é um trabalho feito por humanos para outros seres humanos (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, André e Vieira (2006, p.19) considera que “em um dia de trabalho, a coordenação pedagógica ouve os alunos, conversa, aconselha, demonstra atitude de acolhimento, capacidade de escuta e exerce papel mediador entre alunos e professores”. Por esse motivo, decidimos entender melhor o processo de mediação de questões provenientes das relações étnico-raciais realizado por esse(a) profissional no âmbito da EJA onde atua, já que esse profissional é de suma importância para a comunidade escolar.

## **2. Problema de pesquisa**

No contexto das políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade étnico-raciais, que tratam de uma conquista de atuação política do movimento negro brasileiro, instiga-nos compreender o trabalho de uma coordenadora pedagógica de uma escola municipal localizada no município de Betim (MG), cujas práticas educativas são voltadas para efetivar a educação das relações étnico-raciais realizadas na EJA, conforme propõe a Lei nº.10.639 (atualizada pela Lei nº 11.645/08) e as suas diretrizes, por meio da realização do projeto “AfricanEJA”, que busca, através de suas ações, valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira.

### 3. Situando brevemente o projeto AfricanEJA

A escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é a escola Lélia Gonzalez<sup>13</sup>, localizada na regional Imbiruçu, em Betim. Essa instituição de ensino foi escolhida pelo fato de ter uma coordenadora com trabalho consolidado na EJA, com a temática étnico-racial, cujo nome é AfricanEJA<sup>14</sup>. Devido a isso, a instituição é uma referência na rede de educação de Betim, por participar de feiras com a temática sobre negritudes e por ter participação ativa em grupos de estudo sobre o tema.

Figura 1- Mostra cultural “AfricanEJA”



Fonte: Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018. p.2

O projeto AfricanEJA, implementado em 2018 na escola Lélia Gonzalez, surge da necessidade de a escola provocar questões como

<sup>13</sup> Nome fictício escolhido em homenagem à Lélia Gonzalez, Filha de um operário e de uma empregada doméstica, Lélia de Almeida nasceu na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, em 1º de fevereiro de 1935. Foi pioneira ao questionar o caráter classista e racista do feminismo hegemônico, cujas ações negligenciavam as demandas e especificidades das afrodescendentes. Lélia Gonzalez faleceu no dia 10 de julho de 1994, na cidade do Rio de Janeiro, em decorrência de problemas cardiovasculares. Por meio da análise de sua trajetória de vida e intelectual, é possível afirmar que, no final da década de 1970, ela saiu da condição de sujeito “desautorizado”, assumindo a condição de “intercessora” de toda uma geração de homens e mulheres negras. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/ensaistas/Lelia\\_Gonzalez\\_DB.pdf](http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/ensaistas/Lelia_Gonzalez_DB.pdf). Acesso em: 25 de jul. de 2022.

<sup>14</sup> Nome escolhido pelo coletivo da escola “Lélia Gonzalez” para nomear o projeto.

O que sabemos sobre a África Tradicional? Porque ignoramos quase por completo as culturas africanas antes da chegada do Europeu? O Egito pertence a África? Existem "Raças" na África? Antes dos portugueses, quem vivia em Angola? E nas Costas da Nigéria? Os chineses e indianos visitavam a África muito antes das "grandes navegações"...e nós, o que sabíamos sobre isso? Tantas perguntas...e as respostas são raras, difíceis e pouco acessíveis (Projeto Africanidades, 2018, p. 3).

Haja vista que o continente africano com suas características e diversidades tem sido um território desconhecido para grande maioria da comunidade escolar da EJA, é necessário haver uma maior investigação e reflexão sobre o assunto, o que é percebido no projeto Africanidades (2018, p.3), ao pontuar que, “ao fazer uma análise das falas e dos olhares dos educandos em relação às questões pautadas, percebe-se um desconhecimento e mesmo um “não querer” saber sobre suas origens, raízes e histórias”.

Portanto, a ideia do projeto “AfricanEJA” é de fortalecer os educandos da EJA, de maneira que esses possam mediante o conhecimento de si e da história do povo negro construir novas narrativas que tenham os seus ancestrais como protagonista ao criar, por meio da valorização da história negra e afro-brasileira, mecanismos contra a discriminação (PROJETO AFRICANIDADES, 2018).

#### **4. Objetivos: geral e específicos**

##### **4.1 Geral**

- Investigar o trabalho de uma coordenadora pedagógica da EJA na implementação do projeto “AfricanEJA”, em uma escola municipal de Betim (MG).

##### **4.1.1 Específicos**

- Averiguar a trajetória de vida e profissional da coordenadora;
- Analisar documentos, registros, materiais diversos produzidos na prática pedagógica proposta na EJA direcionadas à abordagem da diversidade étnico-racial;
- Conhecer os desafios, os avanços e as possibilidades do seu trabalho na realização do projeto;
- Elaborar, como produto educativo, um calendário de formação sobre a temática étnico-racial na EJA.

## 5. Contextualizando o campo da pesquisa

Betim é um município que pertence à região metropolitana de Belo Horizonte/MG. A história da cidade, de acordo com site oficial da prefeitura<sup>15</sup>, remonta ao século XVIII, quando o Brasil, ainda colônia de Portugal, vivia o auge do seu ciclo do ouro. A região fazia parte de uma importante rota de bandeirantes que vinham de São Paulo a Pitangui. Assim como várias cidades surgiram nas trilhas das tropas e nas rotas dos bandeirantes, Betim, antes de assim se chamar, fazia parte desse entrecruzar de caminhos, sendo passagem e pousada de tropeiros.

Ela surgiu quando Joseph Rodrigues Betim, cunhado do bandeirante Fernão Dias Paes Leme, obteve do Conselho Ultramarino da Corte Real Portuguesa, em 1711, a Carta de Sesmaria relativa ao território localizado no Vale do Ribeirão da Cachoeira, hoje Rio Betim, cujas terras pertenciam à imensa Vila Real de Sabará.

No ano de 1754, o povoado passou a ser conhecido como Arraial da Capela Nova de Betim. Em agosto de 1797, Bernardo José Lorena, Conde de Sarzedas, assumiu o governo da Capitania de Minas e criou novos distritos, entre eles, Capela Nova de Betim.

O território Quiterense, hoje Esmeraldas, foi elevado a município em 1901 após uma reforma administrativa. Capela Nova de Betim passou a integrar esse município.

Em 1910, chega à cidade a Estrada de Ferro Oeste de Minas e, com isso, inúmeras estações e paradas da estrada de ferro passam a configurar algumas ocupações no seu entorno. Nesse contexto, a construção da estrada de ferro, rumo ao oeste e ao sul, auxiliou na fixação de espíritos empreendedores, que acreditavam na vinculação da economia municipal à metrópole prometida.

Em 1938, Betim foi elevado a município, através do Decreto do Governador Benedito Valladares Ribeiro, de 17 de dezembro. Na década de quarenta, instalaram-se ali, as primeiras indústrias ligadas à constituição do Parque Siderúrgico Nacional: Cerâmica Saffran (1942), Ikerá (1945), Cerâmica Minas Gerais (1947).

Em 1941, o governo do Estado cria o então município de Betim, o Parque Industrial, reconhecendo, de certa forma, o potencial da região e ao mesmo tempo despertando as elites econômicas locais para a instalação de novas indústrias na sede.

Em 1947, além de algumas siderúrgicas de ferro-gusa. Inicia-se, portanto, o fenômeno de industrialização da cidade, que prossegue durante a década de 50, com a inauguração da

---

<sup>15</sup> Cidade de Betim. Disponível em:

[http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura\\_de\\_betim/falando\\_de\\_betim/o\\_municipio/39037%3B36637%3B070912%3B0%3B0.asp](http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/falando_de_betim/o_municipio/39037%3B36637%3B070912%3B0%3B0.asp). Acesso em: 24 de jun. de 2021.

rodovia Fernão Dias. Já em 1948, os municípios de Contagem e Ibitaré são desmembrados do território desse município. Até essa década, a economia da cidade baseava-se na atividade agropecuária, cuja produção era escoada através da rede ferroviária.

Em 1958, é asfaltada a Fernão Dias, o que reforça os loteamentos ao longo do novo eixo de expansão industrial da Região Metropolitana. Na segunda metade da década de 60, surge o primeiro grande empreendimento industrial no município, a Refinaria Gabriel Passos que foi implantada, em 1968, sendo ela a responsável pelo desenvolvimento de muitas atividades complementares, como o comércio atacadista de combustíveis.

Com o planejamento da Região Metropolitana de Belo Horizonte, ficam reforçadas as potencialidades de localização industrial e de desenvolvimento urbano em Betim. Ocorre a ocupação de grandes espaços do município pela indústria, com a criação do Distrito Industrial Paulo Camilo, na segunda metade da década de 70, e com a implantação da Fiat Automóveis S/A, em 1976, e suas indústrias-satélites, resultando na formação do segundo polo industrial automobilístico do país.

No início dos anos 80, a população cresce vertiginosamente chegando ao número de 82.601 habitantes. Por isso, Betim foi considerada uma das cidades que mais cresceu em todo o País, porém a crise econômica promovera uma desaceleração do processo de crescimento.

A partir da década de 90, há uma retomada no crescimento no município, que passa a atrair novas indústrias em decorrência da saturação de áreas industriais em outras regiões e da necessidade de adequação do parque industrial aos padrões de concorrência impostos pelo mercado externo, tal como programas de qualidade total e processos de terceirização.

Por sua oferta privilegiada de infraestrutura, a cidade passou a ser um polo de atração de indústrias. Na década de cinquenta, o planejamento estadual destinou a Betim duas outras funções econômicas: a industrialização de base, representada pelas siderúrgicas e a produção de alimentos para o abastecimento local. Nesses últimos 30 anos, o seu parque industrial cresceu e se diversificou. Além de polo petroquímico e automotivo, a cidade também abriga importantes empresas nos setores de metalurgia, alumínio, mecânica, serviços e logística que fazem parte do parque industrial de Betim.

Atualmente, esse polo abriga projetos avançados para empresas e centros logísticos de todo o Brasil. Sendo que são mais de 6 milhões de metros quadrados, em uma região estratégica, com terrenos 100% licenciados para indústria e logística<sup>16</sup>. De modo que, de acordo com o jornal O Tempo, 2020 “o município, pelo fato de ser localizado em uma posição estratégica

---

<sup>16</sup> Informação disponível em: <https://parqueindustrialbetim.com.br/>. Acesso em: 06 de dez.2021.



para o escoamento de produtos, cortada por uma das mais importantes malhas viárias do Brasil e com uma infraestrutura que vem recebendo grandes investimentos nos últimos anos”, como, por exemplo, Sequoia, Madeira, Cervejaria Império e B2W, ao gerar, com isso, em torno de 1200 empregos diretos.

**Figura 2-** Região metropolitana de Betim



Fonte: Prefeitura de Betim. Disponível em: [http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura\\_de\\_betim/falando\\_de\\_betim/o\\_municipio/dados\\_fisicos/39037%3B39154%3B07091201%3B0%3B0.asp](http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/falando_de_betim/o_municipio/dados_fisicos/39037%3B39154%3B07091201%3B0%3B0.asp).

Estima-se que a população hoje que vive na cidade é de 378.089 pessoas, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Em relação à autodeclaração étnico-racial, 3027 se declaram amarelas<sup>17</sup>; 126.165, brancas; 547, indígenas; 207 284, pardas; 40 862, pretas. Uma caracterização geral a respeito ao nível de instrução, já que 99.993 (noventa e nove mil, novecentas e noventa e três) pessoas não tiveram acesso à escolarização ou possuem o ensino fundamental incompleto.

Segundo o banco de dados relacionado ao grau de escolaridade de jovens, adultos(as) e idosos(as) por Município de todo Estado de Minas Gerais apresentados pela pesquisadora Analise Silva (2020) estima-se que o número de não alfabetizado(a) é de 13.970, no que concerne as pessoas sem instrução e fundamental incompleto, seja de 115.270, já em relação ao ensino fundamental completo e médio incompleto, 63.230.

O município conta com 69 escolas municipais de ensino fundamental e, dentre essas, apenas 15 ofertam EJA. A coordenação pedagógica dessa modalidade de ensino está submetida

<sup>17</sup> Visto que em Betim a população asiática é quase inexistente, infere-se aqui uma confusão em se compreender por parte dos entrevistados a quem se refere à cor “amarela”; supondo-se que pessoas pardas que se veem ‘amareladas’ se autodeclaram “amarelas” nesse censo.

às orientações de um diretor específico da EJA que tem Superintendência Municipal de Ensino como chefia imediata sendo que essa, por sua vez, é submetida à secretaria de educação. Conforme representado no organograma abaixo:

**Figura 3-** Organograma político-pedagógico da EJA



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A escola pesquisada, em um bairro de Betim, possui 58 anos de existência e, nesse período sempre se propôs a cumprir seu papel social de inserção dos sujeitos do seu entorno – ou quem a ela se cercasse – na escolarização, propondo estudos de relevância para sua comunidade, seja ela de educandos(as) crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos.

Atualmente, em relação à EJA – enquanto modalidade da Educação básica, atende a 6 (seis) turmas do Ensino Fundamental, sendo 2 (duas) turmas correspondentes aos anos iniciais (que equivale ao ensino fundamental 1), divididas em: (1) uma turma de alfabetização (que se subdivide em A1/educandos que não apresentavam uma relação de escolarização e A2/educandos já com uma relação próxima com a escolarização, em processo de alfabetização) e 1(uma) turma de letramento. Já nos anos finais, a escola conta, em 2021, com quatro turmas (que equivale ao ensino fundamental 2) que, na estrutura atual do município, traduzem-se em períodos escolares – também chamada de semestral presencial.

Essas turmas têm o caráter da obrigatoriedade da frequência ao longo do semestre em que se trabalha 100 dias e 400h, subdivididas em 320h presenciais e 80h de projetos não presenciais - ACAP (Ações Complementares Articuladas em Projetos).

Ao todo, perfazem um total de 150 educandos(as), com idade mínima de 16 anos e máxima de 92 anos. A equipe gestora é composta por uma diretora, – Luíza Mahín<sup>18</sup>, 2 (dois) vice-diretores (que atuam nos três turnos) e 3 (três) pedagogos (um deles é específico para a EJA – 3º turno).

Os componentes curriculares são os previstos na legislação que instituía EJA – Núcleo Comum, com os componentes curriculares basilares – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Inglesa (essa somente nos anos finais). Conta ainda com o projeto de atendimento na área de Educação Física para os(as) discentes da EJA.

No censo educacional do município de Betim de 2018, 60% dos(as) estudantes e educadores(as) da rede municipal se autodeclaram negros(as), ou seja, pretos e pardos. E, na EJA, esse percentual aumenta para 70% (EDUCANET)<sup>19</sup>, o que corrobora com a necessidade de projetos étnico-raciais permanentes nessa *modalidade de ensino negra*.

## 6. Procedimentos metodológicos

Dada a natureza do problema, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que investigar as relações étnico-raciais diz respeito, entre outras coisas, a falar de sentimentos, dores, perdas, lutas e resistências. No tocante a isso, Bento *apud* Bell (2012, p.58) esclarece que “os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo e para isso procuram compreensão de como ocorre o processo da pesquisa”.

Especificamente, neste trabalho, dialogar a respeito de qual maneira a diversidade étnico-racial indaga o trabalho realizado pela coordenadora pedagógica da EJA, por meio da realização de sua prática profissional desenvolvida com estudantes desta modalidade de ensino,

---

<sup>18</sup> Para fins de preservar a identidade da diretora da escola, embora seja uma mulher branca, atribuímos a ela o nome de Luísa Mahín que, esta nascida em Costa Mina, na África, no início do século XIX, foi trazida para o Brasil como escravizada. Pertencente à tribo Mahi, da nação africana Nagô, Luísa esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que sacudiram a então Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX. Quituteira de profissão, de seu tabuleiro eram distribuídas as mensagens em árabe, através dos meninos que pretensamente com ela adquiriam quitutes. Desse modo, esteve envolvida na Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837-1838). Caso o levante dos malês tivesse sido vitorioso, Luísa teria sido reconhecida como Rainha da Bahia. Como negra africana, sempre recusou o batismo e a doutrina cristã e um de seus filhos naturais, Luís Gama (1830-1882), tornou-se poeta e um dos maiores abolicionista do Brasil. Descoberta, Luísa foi perseguida, até fugir para o Rio de Janeiro, onde foi encontrada, detida e, possivelmente, deportada para Angola. Não existe, entretanto, nenhum documento que comprove essa informação. Fonte: Luíza Mahin. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=26662#:~:text=Nascida%20em%20Costa%20Mina%2C%20na,primeiras%20d%C3%A9cadas%20do%20s%C3%A9culo%20XIX>. Acesso em: 25 de jul. de 2022.

<sup>19</sup> Sistema de gestão educacional utilizada na rede municipal de Betim. Disponível em: <http://www.semed.betim.mg.gov.br/sistemas>. Acesso em: 19 de jun. de 2019.

coloca-nos em contato com o desafio de compreender quais são as ações que são desenvolvidas e refletidas nesse contexto acerca da promoção de uma educação antirracista.

## 7. Sujeita da pesquisa

Passamos agora a apresentar o perfil da sujeita do estudo. Ruth de Souza<sup>20</sup> mulher negra, capixaba, cinquentenária, mãe de dois rapazes, casada, vinda de uma comunidade católica em que trabalha na pastoral da juventude, na pastoral familiar e como catequista. É amante de vinhos, leitura, plantas e gatos. Ela não tinha interesse em ser educadora e sim em ser freira; porém, ingressa no Instituto de Educação no ano de 1988 e, no ano seguinte, esse instituto é anexado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG). Antes de ingressar na faculdade, a coordenadora conciliava o trabalho no período diurno ao estudo à noite. Já no curso de Pedagogia, começa a dar aulas, na verdade, segundo ela, doava essa aula, pois fora trabalhar em uma associação comunitária como professora alfabetizadora de crianças de seis anos na época “pré-escola” e era, concomitantemente, professora no ensino noturno pelo Estado.

Sendo assim, a coordenadora Ruth, além de ter sido estudante no noturno, também foi professora no noturno e começa, a partir daí, a juntar os planos, os projetos, os sonhos da vida dela com os das pessoas que estavam, também, no ensino noturno. Aliás, a EJA aparece como modalidade de ensino da família dela, já que, na EJA, também estudaram alguns de seus primos, de seus tios e de seus sobrinhos. Sonhos, esses, que permanecem vivos nela, já que quando um(a) jovem, um(a) adulto(a), ou mesmo um(a) idoso(a) chega à EJA pra lhe dizer que “tem um sonho de estudar” ou “eu tenho um sonho de concluir meus estudos” ou “eu tenho um sonho de que a escola vai me ajudar a ter um emprego melhor”, esses sonhos deles(as) são os sonhos de dentro da casa dela porque a mãe dela tinha esses mesmos objetivos educacionais, porém teve que parar de estudar e, portanto, não conseguiu uma formação acadêmica.

O pai dela nunca estudou nem vislumbrou sonhos educacionais; em contrapartida, a mãe da pesquisada tinha um sonho grande de voltar a estudar e, por isso, sempre incentivou as três filhas que teve a estudar. Essas levaram adiante o sonho de estudar e mediante isso, hoje, Ruth, pessoa que veio de uma comunidade simples, de uma família com pais semianalfabetos, institui-

---

<sup>20</sup> Para fins de preservar a identidade da sujeita da pesquisa atribuímos a ela o nome dessa grande atriz negra brasileira. Ruth de Souza nasceu no Rio de Janeiro e foi a primeira atriz negra a atuar no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, com a peça Imperador, em 1945. Espetáculo promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) dirigido por Abdias do Nascimento. Ruth foi a primeira brasileira a ser indicada ao prêmio de Melhor Atriz em um festival internacional de cinema em Veneza, em 1954.

se como educadora, tornou-se uma profissional que atua na coordenação pedagógica. Ademais, ela tem uma atuação política ativa nos Fóruns de EJA e, por meio da participação nesse movimento social, ela defende o direito social a essa modalidade de ensino. Afinal, ela pondera que se trata de um direito disputado e que está o tempo inteiro tendo de ser reafirmado, visto que a EJA não é prioridade de políticas públicas governamentais.

Orgulha-se da militância na Educação de Jovens e Adultos enquanto lugar de reflexão, de diálogo e de luta por uma educação de qualidade social aos sujeitos que tiveram seus direitos negados por uma história de exclusão, de responsabilização, de subalternização do trabalho e de sonhos roubados. Está na coordenação do fórum mineiro de EJA (FOMEJA) e faz parte do coletivo dos fóruns de EJA do Brasil.

Crê na educação como ação propositiva na vida das pessoas – sejam elas as educandas ou os(as) educadores(as) – há exatos 30 anos! Apenas no município de Betim, está há 27 anos na função de coordenadora pedagógica. Sendo desses, 17 anos no 3º turno da escola “Lélia Gonzalez”, que, antes, já fora Escola Noturna Regular, CEAN (Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Noturno), CEJA (Ciclo de Educação de Jovens e Adultos) e atualmente, por normatização federal, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Nasceu, segundo ela, no mês mais bonito do ano – setembro de 1968- em que a vida, proposta de efervescência – brota por todos os lados. O ano, não dos melhores – diz ainda a entrevistada – já que estava a ser instituído o Ato Institucional nº 05, que abriu uma profunda fenda no coração da democracia brasileira: o recrudescimento da ditadura militar.

É negra, filha de um casal interracial, fruto das diversidades étnicas brasileiras, a saber: o pai, um homem branco, oriundo de família portuguesa; já a mãe, negra, com a tonalidade da pele mais “morena”, como diziam os mais próximos porque se dizer “negra”, nessa época, de acordo com Ruth, era algo profundamente feio, sujo ou incompleto enquanto ser humano. Essas Imagens e ideias, salienta Ruth, são “frutos de um racismo estrutural que ainda hoje nos acomete”!

É a 2ª filha mais velha de 6 (seis) filhos – 3(três) homens e 3 (três) mulheres, 3 (três) pretos e 3 (três) brancos, “para não ter briga”, como dizia o pai dela. Desde muito cedo, conviveu com a implicância do seu pai em relação ao cabelo dela – que ele chamava de “grafeira” – porque é cacheado e pouco domável, mas, ainda assim, “liso”. A coordenadora relata que esta memória, dentre várias, faz sempre diferença quando se olha no espelho.

Portanto, ocupar o cargo da coordenação pedagógica na escola Lélia Gonzalez significa para Ruth, entre outras coisas, um lugar da militância político-pedagógica permanente e acirrada. Devido a suas contribuições dadas, bem como a sua atuação em espaços sociais como:

fóruns, debates, visando à construção de políticas públicas que reconheçam como legítima essa modalidade de ensino, consideramos relevante estabelecer o diálogo com essa mulher, negra e gestora educacional.

Concernente à pesquisa, do ponto de vista da investigação qualitativa sabe-se que, por meio da interação entre pesquisadora e sujeita, exige controle e manipulação de comportamentos e lugares. Nesse estudo, como investigadora, estive implicada com a temática e reconheço, portanto, valores e interesses pessoais: o “eu” pessoal é inseparável do “eu” investigadora. Assume-se, portanto, que toda a investigação está eivada de valores (BENTO, 2012, p.31). Já que sou uma pesquisadora negra e tenho em mim as marcas das subjetividades que permeiam e caracterizarão toda a minha escrita e, por conseguinte, o trabalho de pesquisa.

Nesse sentido, para a realização do estudo a possibilidade de dialogar com a essa profissional, buscou-se desvelar as nuances de ser mulher, negra e exercer o cargo de coordenação pedagógica, haja vista que essa função tem

Destaque no contexto escolar. Isso porque suas funções são de articulação, formação e de transformação. Esse profissional age como mediador entre o currículo e os professores, bem como entre pais de alunos e corpo docente. Sua função mediadora o torna capaz de revelar os significados das propostas curriculares e articulá-las junto aos professores. Assim este profissional pode viabilizar este trabalho dos professores de acordo com as diretrizes pedagógicas e socioculturais da escola (Escola em Movimento, 2009, p.87).

Com isso, depreende-se que a coordenação pedagógica, como mediadora dos processos educacionais, está habilitada a fornecer subsídios que alimentarão a pesquisa, já que aquela circula, de forma ativa, por toda a comunidade escolar. Podendo disponibilizar, assim, dados valiosos a respeito de como as relações étnico-raciais interferem no fazer pedagógica da escola, bem como, na rotina de educandos e de educandos(as) negros(as) e não-negros(as).

Para alcançar esse intuito, recorreremos à realização de uma análise dos documentos fornecidos, a saber: a disponibilidade do projeto político pedagógico da escola; bem como acesso ao projeto AfricanEJA; compreendendo, aqui, esses documentos como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” Lüde e Menga (1986, p.38) *apud* Phillips (1974, p.187).

As autoras apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar, destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica e, por persistirem ao longo do tempo, esses documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos, já que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo. Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes. Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista. Finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos (LÜDE e MENGA, 1986, p. 38).

Além da análise documental, como parte do procedimento qualitativo, realizou-se entrevista semiestruturada, visto que

Mais do que outros instrumentos de pesquisa que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão e maneira notável e autêntica. Sendo que na entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar (LÜDE e MENGA, 1986, p. 33).

A interpretação dos dados obtidos foi feita a partir da análise de conteúdo que de acordo com Bardin

Pode ser uma análise de significados (análise temática), embora possa ser, também, uma análise dos significantes (análise léxica e análise dos procedimentos), uma vez que para o referido autor "a análise do conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011, p.23).

Nessa investigação, foram observados os princípios éticos, respeitando, assim, as particularidades, como também, as narrativas construídas e disponibilizadas pela sujeita envolvida nesse processo. Nessa direção, a pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG), sendo que esse comitê tem o objetivo de

Proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade. Necessitam da aprovação do CEP-UFMG os projetos de pesquisa, cuja fonte primária de informação seja o ser humano, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente – incluindo suas partes. Isto inclui material biológico ou dados já armazenados (CEP, 2016, p.2).

De modo que buscamos preservar as identidades e informações fornecidas da participante, assim como uma devolutiva do trabalho desenvolvido, a partir dos dados fornecidos. Por se tratar da realização de trabalho no âmbito do mestrado profissional, o recurso pedagógico é obrigatório e esse foi adaptado levando-se em conta, obviamente, as necessidades e demandas que surgiram durante o processo da pesquisa.

O tema proposto tem sido discutido no âmbito da produção do conhecimento científico de maneira bastante incipiente. No levantamento bibliográfico foram localizados poucos trabalhos acadêmicos acerca dos seguintes descritores: coordenação pedagógica; EJA; relações étnico-raciais; Rede Municipal de Educação de Betim; entre outros. Diante disso, acreditando nas possibilidades de contribuição da pesquisa, consideramos que a sua realização possa ser aprofundada por demais estudos a serem realizados na área da EJA, Relações Étnico-Raciais e Gestão Escolar.

Devido ao isolamento imposto pela Covid-19, a partir de março de 2020, a proposta de fazer a pesquisa de forma presencial fora praticamente eliminada, já que essa situação de calamidade de saúde pública ocorrida no planeta afetou diretamente a condução dos procedimentos metodológicos de pesquisa. Assim sendo, a entrevista, que incide interação humana, foi realizada no formato virtual com o intuito de mitigar todo e qualquer risco de disseminação e contágio pelo Coronavírus.

No ano de 2022, apesar de a vacinação atingir 80% população sendo, inclusive, disponibilizada a terceira dose de reforço da vacina, verificou que a Covid-19 persistiu com a nova variante “ômicron”<sup>21</sup>; juntamente, com o surgimento da influenza H3N2<sup>22</sup> com alto poder de contaminação por meio de espirros e tosse e, se não bastasse, houve, também, em muitos lugares de Betim, inundações causadas pela grande quantidade de chuvas<sup>23</sup>. De modo que todos

---

<sup>21</sup> A variante ômicron foi detectada na África do Sul no começo de novembro de 2021 e relatada à OMS (Organização Mundial da Saúde) no dia 24. Desde então, o número de casos de coronavírus aumentou drasticamente. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2022/01/10/o-que-ja-se-sabe-sobre-a-variante-omicron-da-covid-19.htm>. Acesso em: 11 de jan. de 2022.

<sup>22</sup> A gripe, como é chamada popularmente, tem gerado surtos regionais pelo país impulsionada pela introdução de uma nova cepa do subtipo A (H3N2), batizada de Darwin. Disponível em: [bvsms.saude.gov.br/h3n2-novo-virus-influenza-em-circulacao-no-pais/](https://bvsms.saude.gov.br/h3n2-novo-virus-influenza-em-circulacao-no-pais/). Acesso em: 11 de jan. de 2022.

<sup>23</sup> A represa Várzea das Flores – como é conhecida pela população, mas cujo nome oficial é Vargem das Flores – entre Betim e Contagem, atingiu sua capacidade máxima por volta das 18h30 desse sábado (8) de 2022 e, desde então, está vertendo. Isso significa que o volume excedente de água está saindo pelo vertedouro – uma espécie de ladrão por onde a água desce. Isso tem causado o aumento do nível do rio Betim e de toda a sua calha. Ruas e



esses elementos novos impactassem diretamente na escrita da pesquisa e na forma pelo qual foram obtidas muitas das informações contidas nessa.

## **8. Organização do trabalho**

No que se refere aos capítulos, há a seguinte organização: no primeiro capítulo, realiza-se uma breve retrospectiva da história da EJA no Brasil, enfatizando como fora difícil que esta fosse reconhecida como um direito a todos e a todas, sobretudo a negros(as) que dela necessitaram e necessitam. Nesse capítulo, ainda, é dada a devida importância ao Movimento Negro Brasileiro (MNU) para que a EJA se tornasse uma realidade e, também, um sucinto histórico da EJA em Betim.

Em relação ao segundo capítulo, há uma explicitação detalhada sobre o projeto AfricanEJA desenvolvido na escola Lélia Gonzales ao apontar que aquele surgiu da necessidade de ações transversais relacionadas às demandas da escola. Ademais no capítulo 2, há uma explanação acerca da função principal do(a) coordenador(a) pedagógico(a), uma vez que, esse(a) é a instância, na escola, que se empenha para que haja coesão, parceria e envolvimento de toda a comunidade escolar em prol de uma educação mais igualitária. Em seguida, é feita uma análise da capa e da epígrafe do PPP da escola, em que se observa o convite à comunidade escolar na construção coletiva do espaço democrático. Por fim, nesse capítulo, é abordada a importância de a coordenação pedagógica fomentar formações continuadas com temática étnico-racial, de maneira que, essa, seja problematizada, discutida e transformada em ações em prol da comunidade escolar.

Finalmente, no terceiro capítulo é explicitada a importância de um(a) coordenador(a) pedagógico(a) antirracista que promova para os docentes formações permanentes e continuadas. Nesse capítulo buscou-se aprofundar as discussões apresentadas pela sujeita da pesquisa em relação à corporeidade de uma mulher negra que ocupa as funções de professora, de coordenadora pedagógica e de pesquisadora. Para o recurso educativo, foi elaborado um calendário anual com sugestões para uma formação continuada sobre educação antirracista para os docentes da EJA de Betim. Já que estes têm as sextas-feiras reservadas aos estudos e às formações continuadas. A proposta é que essas formações sejam fomentadas e organizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) da EJA.

---

avenidas de bairros que ficam abaixo da represa, que é de responsabilidade da Copasa, estão registrando alagamentos em diversas regiões. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/o-tempo-betim/represa-varzea-das-flores-bate-recorde-de-transbordamento-e-causa-inundacoes-1.2593789>. Acesso em: 11 de jan. de 2022.

## CAPÍTULO 1. EJA: histórias, lutas e resistências

Nós somos resultado colônia de exploração. Então a nossa história é de exploração e a gente traz isso agarrado na alma. Sempre foi assim, pois sou uma pessoa que veio de uma família de pais semianalfabetos e que institui-se como educadora e se torna hoje alguém que lida com a Educação de Jovens e Adultos. Que milita na EJA! Porque é o lugar que eu acredito que possa fazer alguma coisa para colaborar para que as pessoas que estão ali junto comigo tenha o mesmo direito que eu tive. É um direito que a gente vai ter que brigar sempre na unha para adquiri-lo. Esse é o meu lugar de continuar nessa militância (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

### 1.1 EJA e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

A educação é um direito dos cidadãos(as) brasileiros(as), de modo que esses(as) possam ter acesso a uma escola plural, democrática e inclusiva, sendo que

A educação básica é um direito, uma vez que a formação escolar se apresenta como imprescindível para o desenvolvimento de cidadãos/ãs e para o acesso a diversos direitos sociais. O direito à cidadania é assegurado, entre outros modos, por meio de uma educação comum, indispensável para o exercício da cidadania e para a preparação para o trabalho de forma digna e legítima. Sendo assim, educação comum deve necessariamente comprometer-se com uma abordagem que reflita a temática da diversidade étnico-cultural brasileira como algo intrínseco à sociedade brasileira (BRASIL, 1996).

Entretanto, pesquisas e estudos demonstram que a discussão a respeito das relações étnico-raciais não têm sido efetivadas, plenamente, no âmbito escolar, incluindo-se a EJA e, com isso, jovens, adultos(as) e idosos(as) negros(as) não se veem muitas vezes representados(as) dentro desses lugares.

Tal lacuna se deve, ainda, à ausência de uma discussão consubstanciada sobre a temática e, por conseguinte, sobre a legislação educacional a respeito da diversidade nos cursos de formação inicial de professores/as e nos documentos orientadores da escola básica. A fragilidade do não enfrentamento dessa temática em âmbito macro e micro, desde a formação inicial até o “chão da escola” resulta em ações discriminatórias de toda ordem. Desse modo, reitera-se a relevância de ampliação de campos educativos para a discussão da interculturalidade crítica nos processos de formação inicial e continuada, com vista à criação de um projeto educativo emancipatório que enfrente o preconceito e a discriminação com a formação de uma pedagogia antirracista na escola (COELHO *e tal* 2020, p.8).

Pelo fato de o Brasil ser um país formado por diversas etnias, saberes e modos de vida, os trabalhos desenvolvidos na EJA necessitam, permanentemente, dialogar com as questões

exigidas pela comunidade escolar e, com isso, contemplarem as práticas desenvolvidas nessa modalidade de ensino, de modo a abranger e valorizar as múltiplas diversidades que a marcam.

Com isso, a forma como as escolas têm desenvolvido práticas pedagógicas na EJA precisam ser interrogadas, visto que as diretrizes curriculares nacionais apontam para a necessidade de o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana ser abordado pelo viés das lutas e resistências protagonizadas pelo povo negro, por exemplo: os quilombos; as revoltas urbanas (Malês, Chibata); as irmandades que protegiam o povo negro (nossa senhora do Rosário); a resistência de grupos culturais; a coragem de heróis e heroínas negros e negras como Zumbi, Dandara (SILVA, 2020).

Na EJA, poucas escolas trazem nas práticas pedagógicas abordagens que tenham como centro o protagonismo do povo negro. É preciso indagar, também, o porquê de muitos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) acessarem à EJA, mas não permanecerem nela. Um dos motivos, certamente, é o fato de o currículo escolar não ser adequado para esse público específico. Sendo que, não raramente, a equipe pedagógica oferta aos(as) educandos(as) o mesmo plano de ensino que é desenvolvido com os(as) educandos(as) infanto-juvenis. Acarretando, assim, total desinteresse desse(as) nessa modalidade de ensino.

Outra razão pode ser atribuída à metodologia aplicada nas aulas, visto que esses(as) estudantes aprendem de formas diferentes e, tantos, até, não tinha contato com a escola há muito tempo. Desse grupo, haverá aqueles(as) com dificuldade de aprendizagem o que requererá da equipe pedagógica um olhar minucioso em relação a isso. A certeza que temos é que o uso de uma metodologia passiva não dialogará com os anseios e as especificidades desse público e nem uma pedagogia que não seja horizontalizada, elaborada com o(a) educando(a) e não para o(a) educando(a), já que são sujeitos(as) detentores de diversos saberes (FREIRE, 1987).

Diante disso, conclui-se que jovens, adultos(as) e idosos(as), sobretudo negros(as), somente irão permanecer na EJA se sentirem que há um planejamento pedagógico-administrativo que fora elaborado com eles(as) e não para eles(as) e que leve em conta, portanto, as idiosincrasias desses grupos, de maneira que eles(as) se sintam sujeitos(as) ativos(as) pertencentes à escola e ao processo educacional.

É preciso que a escola tenha as marcas dos(as) sujeitos(as) da EJA, de forma explícita, em um projeto político pedagógico (PPP) que os(as) represente e os inclua e, também, de maneira implícita, materializado pelo currículo real e, também, oculto executado pela escola. Afinal de contas, a escola tem ou não práticas educativas antirracistas que inclua a todos e a todas? O que o discurso que circula na escola atesta acerca disso, ou seja “O que eu estou tentando defender é que qualquer categoria só faz sentido no interior de um discurso, no nosso

caso, racial; quando nos deparamos com uma resposta sobre identidade, temos que investigar qual o discurso que está orientando as respostas” (GUIMARÃES, 2002, p.75).

Pois, a partir do autorreconhecimento do povo negro, mediante o acesso a uma outra história que tenha como protagonismo o povo africano e afro-brasileiro, haverá uma valorização dos saberes trazidos pelos educandos da EJA, em que a identidade nacional forjada que exclui o povo negro, bem como a sua relevância, seja colocada em debate para ser ressignificada, nesses espaços escolares (GOMES, 2018).

A questão que subjaz, portanto, o dilema vivido por esse grupo social é tão profundo que Fanon (2008, p.27), o formula da seguinte forma: “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano”, como se o branco se constituísse na única possibilidade de ser humano e o negro o inumano. Sendo a escola, também, um espaço de reprodução social questões como essas reafirmam a necessidade de se introduzir novas discussões acerca da descolonização dos processos educativos em que “os subalternos” possam falar (SPIVAK, 2014).

Diante disso, compreende-se a necessidade de fomentar nas escolas uma educação antirracista em que aqueles(as) que durante tanto tempo foram silenciados(as), postos como objetos de estudo e considerados Outros, possam ter os seus saberes legitimados e pontuados (ARROYO, 2014).

Vivemos em uma sociedade estruturada em concepções e atitudes de cunho racistas. Todavia, observamos que embora os dados e pesquisas apontem para a comprovação desse fato, ainda encontramos setores da sociedade, amparados pelo mito da “democracia racial”, a defesa da tese de que a sociedade brasileira não é racista, de maneira que todos, todas e “todes” convivem de forma harmoniosa e não conflituosa. Essa ilusão da harmonia entre as raças e da inexistência de racismo no Brasil, muitas vezes, prevalece dentro das escolas, sendo defendida, inclusive, por muitos(as) educadores(as).

A exemplo disso, na EJA, em que atuei por 14 anos consecutivos, constatei, de forma bastante evidente que, na maioria das vezes, conflitos de raciais são invisibilizados e silenciados pela comunidade escolar. Essa invisibilização e silenciamento fazem parte de determinado *modus operandi* de funcionamento da estrutura do racismo à brasileira. Isso torna a violência contra jovens e adultos(as) negros(as) e não negros(as) ainda mais perversa.

O racismo à brasileira possui inúmeras peculiaridades cruéis, dentre elas a difusão da ideologia de que não há racismo no Brasil, posto que “somos todos mestiços”. Acerca disso, pondera Munanga (1999, p.23) quando discorre que a mestiçagem no Brasil está colocada desde a abolição da escravidão e de acordo com esse autor “[...] o mestiço, na pós-abolição, era sempre

tratado como um ser ambivalente, visto ora como o ‘mesmo’, ora como o ‘outro’, pelo fato de o mestiço, muitas vezes, não se identificar como negro.

Muitas obras corroboram para que seja reforçada a suposta harmonia entre as três raças (branca, negra, indígena) fundantes brasileiras, dentre elas Freyre (1993) em *Casa Grande e Senzala*, explicita sobre essas relações de caráter amistosas e culturalista apagando com isso toda e qualquer forma política de conflito racial existente no país. Não obstante, nessa mesma obra há uma contradição nítida nos momentos em que o autor, também, relata os abusos e perversidades que eram infringidos aos não brancos.

Com isso, a ideia de um mestiço, fruto do sucesso da fusão das três raças, dá origem ao “mito da democracia racial<sup>24</sup>”, no país. E isso teve respaldo a partir de teorias que vigoravam no final do século XX, no Brasil, sobre o darwinismo social<sup>25</sup> e uma já superada comprovação científica que atestava a superioridade da raça branca em relação às outras (SCHWARCZ, 1993). Sobre essa ideologia que preponderava, na época, essa autora esclarece que,

[...] segundo as teorias da degeneração, a raça branca se tornaria fraca ou, ainda, infértil com a miscigenação, como atesta o termo utilizado para se referir ao filho de um branco e um negro: mulato, diminutivo para o termo espanhol mulo, ou seja, a cria estéril de um cruzamento de égua com jumento (SCHWARCZ 2012, p.35).

Por conseguinte, tem-se, no Brasil, a defesa, por muitos(as), de que não é possível que haja racismo neste país, já que a sociedade brasileira é formada a partir de um caldeirão em que as três raças fundantes foram diluídas, dando lugar a um “sujeito genuinamente brasileiro” que, supostamente, não poderia reivindicar características de alguma raça prevalecente já que, esse, seria fruto de todas elas. E, por isso, reivindicar direitos para os não brancos seria uma suposta forma de fomentar um “racismo” que não “existe” e levantar discussões que não deveriam ser

---

<sup>24</sup> Termo cunhado por Florestan Fernandes que consiste na crença errônea de que no Brasil não haveria conflitos raciais porque de acordo com Gilberto Freyre, somos todos “mestiços”. Não havendo, portanto, hierarquização de raças.

<sup>25</sup> Acreditavam que as sociedades evoluem naturalmente de um estágio inferior para os estágios superiores e mais complexos de organização social. Darwinismo social. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/darwinismo-social-racismo-e-dominacao-uma-visao-geral/>. Acesso em: 4 de jul. de 2019.

suscitadas. Entretanto, acontecimentos como o “caso do menino Miguel”<sup>26</sup> e como o “caso de João Pedro”<sup>27</sup> comprovam uma história muito diferente.

Diante disso, argumentos de que no Brasil não há racismo não se sustentam, dado que o próprio Estado, mediante a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989<sup>28</sup>, conhecida como Lei Caó, que resulta de uma atuação política do deputado federal e militante do movimento negro Carlos Alberto de Oliveira, que define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor, atestam que há racismo no país, a ponto de esse ter que ser criminalizado.

Por causa disso, é preciso que sujeitos(as) oriundos(as) das camadas populares reivindiquem uma pedagogia popular que dialogue com as suas demandas. Não obstante, infelizmente, em muitas escolas, ideias contidas na concepção de uma educação popular não fazem parte de propostas de ensino de EJA, sobretudo no contexto político que vivemos, uma vez que esse tipo de educação está

Comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. O processo-ensino-aprendizagem é visto como ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política (BRANDÃO, 1986, p.54).

Em uma educação popular, os sujeitos não podem ser silenciados, nem tampouco invisibilizados, já que é a partir deles que se direcionará o processo de ensino-aprendizado. Todavia, observamos, ainda, na EJA, uma pedagogia conteudista, tradicional, alicerçada em epistemologias eurocêntricas que, na maioria das vezes, não valoriza os saberes-outros que contribuiriam, se reconhecidos no espaço escolar, para a transformação e emancipação dos

---

<sup>26</sup> O caso menino Miguel refere-se à morte de Miguel Otávio Santana da Silva, de cinco anos de idade, filho da empregada doméstica Mirtes Renata Santana de Souza. A criança caiu do nono andar do prédio em que Mirtes trabalhava, em Recife, cuja patroa era Sari Mariana Costa Gaspar Côrte Real, esposa do prefeito Sérgio Hacker, de Tamandaré, cidade a pouco mais de cem quilômetros de Recife.[1] Naquele dia, quando Mirtes saiu para levar o cachorro dos patrões para passear, teve que deixar Miguel no apartamento. O menino chorava porque sentia falta da mãe, e entrou no elevador do prédio. Sari mandou o elevador para um andar mais elevado. Quando ele chegou ao nono andar, Miguel saiu, acessou uma área destinada ao sistema de ar condicionado e caiu de uma altura de 35 metros. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso\\_menino\\_Miguel](https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_menino_Miguel). Acesso em: 19 de dez. de 2020.

<sup>27</sup> A morte de João Pedro refere-se ao caso da morte de um adolescente brasileiro, baleado durante uma operação policial em São Gonçalo, município pertencente à Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.[1] O caso ganhou ampla repercussão nacional.[2][3] uma vez que a casa onde João Pedro estava com outros cinco jovens foi alvo de mais de 70 disparos.[4] O caso foi denunciado à Organização das Nações Unidas (ONU) e à Organização dos Estados Americanos (OEA) pela deputada estadual Renata Souza junto com o deputado federal Marcelo Freixo. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso\\_Jo%C3%A3o\\_Pedro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Jo%C3%A3o_Pedro). Acesso em: 19 de dez. de 2020.

<sup>28</sup> Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em: 22 de dez. de 2020.

educandos da EJA. Em vez disso, observa-se o frequente epistemicídio dos nossos saberes e a demonização da nossa cultura.

Com isso, a equipe gestora tem o grande papel, mediante uma concepção de gestão democrática, de fomentar a discussão acerca desses entraves que marginalizam sujeitos(as) negros(as) de acessarem, de permanecerem e de aprenderem na modalidade EJA. Impedimentos, esses, que possuem nos racismos estrutural e institucional seus grandes desencadeadores.

É esse motivo que nos instigou a conhecer práticas educativas antirracistas desenvolvidas pela equipe de coordenação no âmbito dessa modalidade de ensino. Afinal, o trabalho voltado para a EREER nessa modalidade de ensino consiste também um enorme desafio, conforme reflete Ruth ao ponderar sobre a abordagem do tema, em questão

É no nosso caso lá na EJA onde a gente trabalhou com mais afinco essa realidade aí é por conta também do preconceito. Nos homens nota-se que os preconceitos raciais são muito grandes. É possível captar em suas falas “É daquele menino, aquele pretinho, aquela menina daquele cabelo feio, aquela pessoa que vai para o terreiro”, o “terreiro de macumba”. Então a coisa é essa então são situações que só reforçam o racismo, o preconceito mesmo sendo que a escola precisa ter o seu lugar de buscar pelo menos dialogar sobre isso. De pelo menos falar com esse sujeito na tentativa de devolver a ele a dignidade de ser o que ele é (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

O racismo é um elemento que constitui o cerne da sociedade brasileira, já que aquele é mantenedor de uma sociedade desigual que privilegia cidadãos brancos em detrimento dos negros. A escola, por sua vez, está inserida em um meio social e, conseqüentemente, será atravessada por um currículo oculto, também, racista que se materializa em ações e atitudes de preconceito e discriminação contra negros(as). Concernente a isso, na Educação Básica, sobretudo na EJA, faz-se necessária uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, visto que o público que a compõe

São adolescentes, jovens, adultos e velhos, homens e mulheres pobres, desempregados ou em busca de emprego, negros(as) e brancos(as), deficientes, moradores de periferia de centros urbanos ou de áreas de assentamentos rurais, pessoas que tiveram negligenciado o seu direito à educação e que em idade “adequada” não puderam concluir os seus estudos (SILVA, 2017, p. 203)

Esses educandos compostos, predominantemente, por negros e por negras, trazem consigo todos os seus saberes, bem como seus percursos “tortuosos” coletivos; não obstante, muitas vezes, esses conhecimentos não são valorizados ou nem mesmo compreendidos pela escola e não raramente são classificados como saberes menores, populares ou “saberes-outros”.

Com isso, instituições de ensino corroboram para que epistemologias antirracistas sejam apagadas e invisibilizadas nesses espaços. Para Arroyo

O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores. Que coletivos são esses? Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade, a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola [...]. O que isso poderia significar para um currículo de EJA (ARROYO, 2011, p. 15-16).

Pode significar que a escola possua no seu projeto político pedagógico conceitos e ações que contribuam e viabilizem uma pedagogia antirracista em que a diversidade étnico-racial seja, amplamente, celebrada. Haja vista que há, nos espaços escolares da EJA, sobretudo no ensino fundamental, maioria de educandos e educandas negros e, devido a isso, haverá conflitos de cunho racial. Diante disso, é necessário que a gestão escolar administre esses desentendimentos oriundos do racismo, de modo que todos os sujeitos que estão nesses espaços sejam respeitados e valorizados.

Para isso, é preciso que a escola tenha uma educação antirracista como direcionador de suas ações pedagógicas, uma vez que a educação antirracista e a teoria racial crítica fazem parte do rol das abordagens de pesquisas críticas cujo escopo consiste em entender a intrínseca relação entre discurso e práticas sociais. Por isso, precisam ser discutidas e problematizadas no chão da escola, já que essas dimensões, de construção de identidade do povo negro, atravessam, acima de tudo, o espaço escolar. Sobre isso, apontam Fernandes e Souza que

Uma escola apta a favorecer as diferenças e o diálogo entre os indivíduos de diferentes grupos étnico-raciais permite, ao educando negro, desconstruir estereótipos e preconceitos em relação à sua origem e adquirir sentimento de pertença, que pode conduzi-lo a atuar em defesa dos valores de seu grupo étnico-racial. A escola pode assim possibilitar ao aluno negro um questionamento sobre o seu corpo que não o leve a tentativa de fazer-se branco, mas de tornar-se negro (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 215).

A partir daí, atenta-se em relação à grande importância do papel da gestão escolar na construção de uma representatividade positiva negra na EJA, de modo que outros protagonismos epistêmicos não brancos sejam, igualmente, difundidos e valorizados. Uma forma eficaz para que isso ocorra consiste na aplicação da Lei nº 10.639/03 (atualizada Lei nº 11.645/08) de forma plena. Todavia, nem sempre a implementação dessa é feita de forma exitosa na educação de jovens e adultos e em grande parte de escolas essa nem é efetivada.

Por conseguinte, questões relativas à diversidade étnico-racial não são problematizadas, já que, segundo Anjos (2006, p.28) “o Brasil africano quando é visto, ainda incomoda”, em



virtude de emergir uma história de injustiça e de crueldade às pessoas negras, a qual muitos brasileiros prefeririam esquecer, em que a máxima “o que não é visto, não se é lembrado”, faz-se presente.

## 1.2 A conquista do direito à EJA no Brasil

Alguns estudiosos defendem que a educação de adultos iniciou-se já no período Brasil-colônia quando os jesuítas catequizavam o povo adulto que aqui estava com fins de doutrinação religiosa, sendo que a igreja católica era soberana nesse tempo (Século XVI) e todos aqueles que não se convertessem ao catolicismo estava fadado à destruição física e à espiritual (CUNHA, 1999, p.53).

Nos anos 40, do século XX, na era Vargas, foi detectado um grande número de analfabetos no país e a esses era atribuída a culpa do não desenvolvimento da nação. Já que “o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado” (CUNHA, 1999, p.54).

Assim sendo, um contraponto desse tipo de preconceito contra o analfabeto ocorreu na realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), em que os debates propostos por Paulo Freire emergiram no sentido de problematizar que analfabetismo de adultos era uma consequência da pobreza, da desigualdade social, da falta de oportunidades de um grupo dominado em detrimento de outro dominante e não a causa das mazelas do país (CUNHA, 1999).

Nos anos 70, houve na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 5.692/71), a implementação do ensino supletivo destinados à educação de adultos. Nos anos 80, surgiu, no país, a fundação EDUCAR<sup>29</sup> que apoiava as iniciativas de projetos que tinham como objetivo a alfabetização de adultos. Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a EJA passa a ser interpretada e defendida como parte do direito subjetivo e gratuito para todos. Essa orientação resultante de lutas sociais foi ratificada pela LDBEN nº. 9.394/96 e o seu cumprimento legal tem sido debatido e reivindicado por meio dos Fóruns Nacionais, Estaduais, Municipais de EJA que surgiram desde então (PORCARO, 2020).

No documento supracitado, esse nível de ensino passa a ser reconhecido como

---

<sup>29</sup> A Fundação Educar é uma organização sem fins lucrativos mantida pela Cia. D Paschoal. Desde 1989 atua na educação para a cidadania como estratégia de transformação socioeconômica. Disponível em: <https://fundacaoeducar.org.br/>. Acesso em: 07 jan. 2022.

modalidade de ensino o que acarreta o conjunto de orientações, diretrizes, currículos que sejam condizentes com ensino-aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas, dado que

A década de 1990 é considerada muito promissora para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA). A Constituição Federal brasileira, que completa 30 anos em 2018, reconheceu a Educação Básica como um direito de todos, estendido, dessa forma, a jovens, adultos e idosos. O artigo 208, em seu inciso I, garante que é dever do Estado a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Nesse mesmo artigo, o inciso VI assegura a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988) (FERREIRA; GOMES, 2018, p.2).

Com isso, a partir dos anos 90, houve a consolidação de instituições escolares que garantiram a sua oferta verificando, assim, um aumento dessa modalidade de ensino em escolas da rede pública pautadas na legislação federal.

A tensão entre institucionalizar experiências de educação popular, no entanto, traz consequências em relação ao reconhecimento dos sujeitos de direitos à educação. Isso porque o tráfico do escravismo negro africano forçado impactou sobremaneira essa parcela da população o acesso, ao que hoje consideramos, um direito social.

Quando pensamos na história de formação e organização social do Brasil, há de se considerar que somos um país multiétnico e pluricultural, e que todos têm direitos e deveres, e perante a lei todos são iguais. No entanto, também é necessário refletir que a sociedade brasileira, por mais de 300 anos, manteve o “escravismo criminoso” da população negra, sendo a última nação da América a abolir a escravidão oficialmente (COQUEIRO, 2018, p. 9).

Ao longo da história, houve inúmeras políticas públicas que tinham como objetivo excluir o acesso à escolarização da população negra, como exemplo, a constituição Imperial de 1824 previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos, no entanto, essa determinação excluía os escravizados(as) (não considerados cidadãos(as)) do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016 *apud* GARCIA, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2005). Dentre as políticas de exclusão destaca ainda

Diversas estratégias realizadas para impedir o acesso pleno da população negra aos bancos escolares, estão o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravizados, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores; e o Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros estudassem no período noturno. Esses dois dispositivos permitem localizar as origens das desigualdades escolares entre brancos e negros, que desde sempre evoluíram e se mantiveram (COQUEIRO, 2018, p. 9).

Em 1827, Dom Pedro I decreta a primeira grande lei educacional do Brasil, que determinava que houvesse “escolas de primeiras letras” no Império. Nela, contudo, não houve menção ao acesso e permanência, na escola, da população negra (SAVIANI, 1999) e, durante toda a vigência da constituição de 1824, não houve avanço em relação à educação desse povo. A historiografia nos mostra, também, que os poucos educandos(as) negros(as) que tinham acesso à escolarização formal eram discriminados(as) pelo fato de serem marcados pelo empobrecimento e pelo fenótipo (BARROS, 2005).

A partir da defesa de uma concepção ideológica-política-sanitária e eugenista, negros(as) que acessavam à escola eram de partida vistos como sujeitos(as), mal educados(as), promíscuos(as) e perversos(as) e, por isso, não deveriam ter oportunidades educacionais por se tornarem péssimos(as) exemplos para filhos(as) das “boas famílias”. Sobre isso,

Em alguns momentos do desenvolvimento da instrução pública, em diversas províncias, foi oficialmente negado o acesso da população negra às instituições escolares. A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos. Some-se ainda, a essa realidade, o fato de que a população pobre e negra era maioria apenas nas escolas primárias, sendo que em níveis mais elevados do ensino aponta-se a predominância de pessoas brancas provenientes das elites da época (FONSECA, 2008, p.72).

Apesar de toda uma política de exclusão em relação a essa parcela da população ao acesso à educação formal, houve por meio de variadas formas de resistências negras o acesso ao aprendizado de leitura e de escrita uma vez que os negros(as) que aprendiam essas habilidades compartilhavam, mesmo de maneira informal, com seus pares (SILVA; ARAÚJO, 2005), visto que

A trajetória histórica da escolarização da população negra no Brasil é marcada pela exclusão e pelo abandono, mas também pelo ativismo de indivíduos dessa população, que se organizaram formando coletivos ou grupos com múltiplas ações sociais em épocas diferentes, com objetivo de enfrentar o racismo e a exclusão em várias dimensões (COQUEIRO, 2018, p. 8).

A partir de 1878, foi permitido que negros(as) maiores de 14 anos e libertos(as) pudessem se matricular na escola do noturno (DOMINGUES, 2007; SANTANA; MORAES, 2009). Depois disso, com a reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho, houve a implementação da educação de adultos(as) no curso noturno e a autorização de frequência de escola para os escravizados. E é nessa conjuntura que

Intelectuais negros iniciaram, a partir de 1889, sua militância pelos direitos da população negra, em que a educação apareceria sempre como uma reivindicação prioritária, central. Surgiam os primeiros grupos do Movimento Negro brasileiro que, ainda sem um projeto ideológico e político mais amplo, eram conhecidos, à época, como movimento associativo dos homens de cor (DOMINGUES, 2007, 74).

Nas décadas seguintes, pós-abolição, esperava-se que houvesse um avanço em relação à educação formal dos negros, entretanto o que ocorreu foi

No pós-abolição não houve políticas públicas de integração da população negra, necessárias à adaptação e inserção no modelo capitalista que se desenvolvia rapidamente. Nesse contexto, as desigualdades raciais foram sendo reproduzidas e ganharam outras dimensões. A cor da pele ou pertencimento étnico tornam-se um marcador histórico e social bastante eficiente para distinguir quais grupos étnicos poderiam almejar ascender socialmente (COQUEIRO, 2018, p. 9).

Fato esse que foi determinante para a continuidade da população negra na marginalização e na ausência de educação formal oficial. Todavia, o movimento negro consciente da importância da educação, muitas vezes, assume o lugar do Estado e educa o povo negro, de modo que esse se emancipe na luta pela igualdade e pela justiça social (DOMINGUES, 2007). Dado que

A trajetória histórica da escolarização da população negra no Brasil é marcada pela exclusão e pelo abandono, mas, também, pelo ativismo de indivíduos dessa população que se organizaram formando coletivos ou grupos com múltiplas ações sociais em épocas diferentes, com objetivo de enfrentar o racismo e a exclusão em várias dimensões (COQUEIRO, 2018, p. 9).

Sendo que, no início da fase republicana, constatam-se experiências educativas da educação dos(as) negros(as), sendo oferecida por suas próprias associações de negros(as) (ARAÚJO, 2007). Nas décadas de 30, 40 e 50, a Frente Negra Brasileira, bem como o Teatro Experimental do Negro (TEN) continuaram a conscientizar o povo negro mediante a escolarização e a arte, de maneira que esse se fortalecesse ao conhecer os seus direitos como cidadão brasileiro, ademais

A partir dessas constatações os grupos negros organizados passaram a reivindicar, junto ao Poder Público, a inclusão da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileiras nos programas escolares. Essas propostas aparecem, já em 1950, na declaração resultante dos debates do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental Negro, no Rio de Janeiro (SANTOS, 2005, p. 12).

A batalha em prol da inclusão negra e luta contra a discriminação racial no Brasil

pode ser observado no infográfico resumido abaixo:

**Figura 4- Movimento social negro no Brasil**



Fonte: Movimento Social Negro: alguns destaques. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1617>. Acesso em: 16 de abr. de 2022.

Em 1961, a LDBEN n.º. 4.024 repudia em seu texto qualquer forma de discriminação, incluindo a racial. Entretanto, a partir de 1964, com o golpe militar, houve um retrocesso em relação a essas discussões que haviam sido acirradas e a ideia de um país cordial, em que todos os povos, negros, brancos, amarelos e mestiços conviviam pacificamente, fora retomada (DOMINGUES, 2003). No final dos anos 70, já no processo de derrocada do regime militar é que o Movimento Negro Unificado (MNU) intensifica suas atividades reivindicatórias e a exigência da inclusão da história da africana e afro-brasileira nos currículos escolares é defendida.

Essas atividades do MNU denunciavam o mito da “democracia racial” e enfatizava a importância da identidade negra. Sendo que esses movimentos, no Brasil, foram enriquecidos por eventos mundiais, como: as lutas de libertação dos povos africanos; a luta contra o Apartheid na África do Sul e dos negros pelos direitos civis americanos (RODRIGUES, 2007). De maneira que o mundo negro, lá fora, estava se transformando e, com isso, era preciso que o mundo negro, daqui de dentro, continuasse a se emancipar também.

Já em 1986, na Convenção “o Negro e a Constituinte” fora construída uma proposta para nova carta magna que estava em discussão. Nessa se propunha a inclusão da luta contra o racismo, de qualquer forma de discriminação, bem como da obrigatoriedade do ensino

sobre os africanos e afro-brasileiros nas escolas; não obstante, esse debate não foi incluído. Novamente, em 1996, com a nova LDB, debates específicos relacionados a questões étnico-raciais, também, não foi contemplado. Todavia,

Essa reivindicação de direitos específicos à população negra como forma de compensação a uma desvantagem social historicamente produzida por meio dos mecanismos da dominação passou a ser uma constante nas lutas desse período, principalmente a partir dos anos 1990, e foi reforçada nos debates sobre ações afirmativas. De forma crescente, o Movimento Negro voltou-se para as reivindicações se ações de acesso do negro ao Ensino Superior, através dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes da criação de Universidades negras e do estabelecimento das cotas raciais nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 85).

Após, a marcha “Zumbi dos Palmares”, em 20 de novembro de 1995, na qual foi entregue um documento que exigia o fim da discriminação racial nas escolas e a revisão em livros didáticos sobre a questão racial ao presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi criado o grupo de Trabalhos Interministerial de Valorização da População Negra. Na ocasião, FHC foi o primeiro presidente a reconhecer oficialmente a existência do racismo no Brasil (SISS, 2003).

Em 2001, o Brasil participa em Durban, África do Sul, de uma conferência em que é elaborada uma declaração que define a educação como essencial na luta contra o racismo e, em 2003, a atual LDBEN Nº 9.394/96 é alterada nos seus artigos 26 e 79 por meio da Lei nº. 10.639/03 (atualizada posteriormente por meio da Lei nº. 11.645/08), que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação brasileira. Cabendo a EJA, nesse caso, desenvolver abordagens e práticas educativas condizentes com a luta antirracista.

Em relação a isso, no documento Pauta Nacional da EJA (2014), tem-se, na primeira meta, esclarecimentos sobre a necessidade de conceber a EJA sob a égide de uma educação acolhedora, plural, de modo que todos os sujeitos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) negros(as) e não negros(as) caibam, já que

Adoção da concepção de EJA na perspectiva da Educação Popular de forma que todas as ações empreendidas tenham como pressuposto o direito à Educação que visa a emancipação popular; a participação popular nos espaços públicos; a equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade; o conhecimento crítico e transformação da realidade; a avaliação e sistematização de saberes e práticas; e a justiça política, econômica e socioambiental (DA SILVA, 2017, p.28).

Essa se faz necessária pelo fato de a população negra, durante a história, ter sido alijada de todos os direitos fundamentais, de modo que, mediante leis compensatórias, algumas das injustiças sociais sejam amenizadas.

Dentre esses(as) sujeitos(as), matriculados na EJA, há um grande número de jovens negras que são educandas-mães. Observa-se, não obstante, que, não ocasionalmente, muitas delas não frequentam a escola de forma regular já que em muitas ocasiões, elas não têm com quem deixar os(as) filhos(as) pequenos(as). Diante disso, observa-se a importância da meta número 12 da pauta nacional da EJA, que versa sobre a necessidade de instalação de salas de acolhimento com profissionais qualificados(as) para atender as crianças (Da Silva, 2017). Dessa forma, educandas-mães poderão não somente acessar o espaço escolar, como, também, permanecer nele, sendo que seus(as) filhos(as) estarão seguros(as), alimentados(as) e, acima de tudo, bem cuidados(as).

De acordo com a meta 15 da pauta nacional da EJA, é igualmente importante que seja ofertada a modalidade EJA em outros turnos, além do, comumente, noturno, já que há educandos(as) em idade escolar obrigatória (15 a 17 anos) que seriam melhores atendidos(as) de manhã ou de tarde. Além disso, há estudantes que não são educandos(as)-trabalhadores(as) e preferem estudar diurnamente. E existem, também, trabalhadores(as) noturnos(as) que necessitam de uma escola diurna, já que trabalham no período da noite. Então, caso seja detectada, por meio de chamada pública, a necessidade de flexibilidade em relação ao horário, é sensato que o Poder Público se organize para que os(as) educandos(as) tenham assegurado o direito subjetivo de acesso à educação em qualquer turno e em qualquer idade.

Por esse motivo, o aprendizado precisa ocorrer ao longo da vida e não somente na idade escolar obrigatória que se estende até os 17 anos, de maneira que os(as) educandos(as) possam aprender todo tempo, de forma permanente, democrática, acessível e libertadora. Sobre isso, consta no parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), a seguinte orientação, a esse respeito:

Primeiramente, cabe abordar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Em outras palavras, os educandos passam a maior parte de suas vidas na condição de aprendizes e, portanto, muitas são as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos (CURY, 2000, p.2).

Dentre as prerrogativas educacionais, encontra-se o direito à alfabetização, haja vista

que em uma sociedade grafocêntrica, como a brasileira, saber ler é essencial nas relações sociais, pessoais e profissionais. Desse modo, a proposta pedagógica da escola precisará pautar pela defesa de uma educação inclusiva, em que

(...) é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (CURY, 2000, p. 9).

Com isso, conclui-se sobre a urgência em implantar políticas públicas que tente diminuir essa desigualdade educacional, sendo que, há no Brasil, uma dívida história em relação à educação de negros(as), visto que pessoas negras foram impedidas pelos poderes públicos instituídos, durante séculos, a obter escolarização formal.

Por conseguinte, por esses e por outros motivos, há tensionamentos no espaço da EJA, já que se constitui em um lugar heterogêneo composto por pessoas oriundas de diferentes setores da classe trabalhadora. Há, do mesmo modo, diversidades de gêneros, de orientações sexuais, de etnias, de culturas, de gerações, de religiosidades, de classes e de territórios. Fazendo com que esses(as) sujeitos(as) disputem esse local ao trazer consigo as marcas de suas identidades e de suas diferenças. Por isso, é de suma importância que sejam desenvolvidos projetos político-pedagógicos e políticas públicas destinadas a esses educandos que levem em conta essas múltiplas diversidades, tornando-se, assim, uma tarefa árdua e desafiadora, pois, afinal,

Reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz europeia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação (CURY, 2000, p.15).

Cabe, portanto, à escola combater ações que reforçam as desigualdades, bem como, aquelas que fortalecem preconceitos ou discriminações, em razão de serem conhecidas as discriminações que sofrem às pessoas negras. Emerge daí o trabalho pedagógico em construir



ações para descolonizar o currículo escolar, por meio de uma pedagogia antirracista que avance na busca da adoção de uma epistemologia não eurocêntrica, na EJA, em que saberes-outros, sejam, igualmente, disputados e visibilizados na escola.

Com isso, mediante denúncias, feitas pela sociedade civil organizada e pelo MNU por meio de políticas de conscientização da população, em relação ao apagamento de saberes subalternizados, houve a criação de diferentes textos legais que de forma impositiva tentam externar a necessidade de apresentar aos educandos da EJA outras formas de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a oitava meta contida no Plano Nacional da Educação, Lei nº 13005/14, discorre sobre a necessidade de o país

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do plano *que encerra em 2024* (...) e igualar a escolaridade média entre negros e não-negros declarados à fundação instituto brasileiro de geografia e estatística (BRASIL, 2014, p.33).

Com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na luta pela erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014), é de suma importância que gestores, coordenadores e professores tenham formações permanentes e alinhadas às demandas educacionais conforme dispostos nestes marcos legais, uma vez que as necessidades de educandos e de educandas na EJA são particulares e coletivas; plurais e singulares; de todos e de alguns; desafiadoras porque humanas.

### **1.3 A EJA em Betim**

A proposta de educação na modalidade EJA, na rede municipal de Betim, iniciou-se em 1995, de acordo com a pesquisa feita pela professora Ana Rafaela Correia Ferreira cujo título é: “A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: Perspectivas de Educadores e Professores de Matemática”. Essa pesquisa resultou em uma tese de doutorado defendida em 2016 na UFMG. Nessa investigação, a professora expõe que, no início da EJA em Betim, fora desenvolvida uma Pedagogia direcionada a jovens e adultos, nomeada como "Projeto Suplência", implantado em caráter experimental. Esse curso tinha duração de dois anos, divididos em semestres. Concomitantemente à Suplência, a Secretaria de Educação iniciou, em 1997, discussões pedagógicas referentes a Ciclos de Ensino/Aprendizagem, em um movimento que ficou conhecido como "Escola Democrática". Esse movimento resultou na implantação em 1999 do CEAN – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno, extinguindo-se

a suplência ao fim daquele ano. O CEAN oferecia o Ensino Fundamental em dois ciclos: CEAN I, referente ao primeiro segmento e CEAN II, referente ao segundo segmento (FERREIRA, 2016).

Ainda de acordo com a autora

Em 3 de outubro de 2005, foi publicada a Portaria nº 12 pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que instituiu a EJA com nova estrutura para o Ensino Fundamental Noturno da Rede Municipal de Educação de Betim, com vigência a partir de 2006. Por meio dessa Portaria, seria proposta uma nova organização para o segundo segmento do Ensino Fundamental, que seria oferecido em três formas de atendimento: Presencial, Semipresencial e Não-presencial. Em linhas gerais, o curso presencial seria estruturado em semestres; o "semipresencial" se realizaria mediante convênio com o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC). Já o curso "não-presencial", também chamado pelos educadores de "não-formal", é semelhante ao "não-presencial", porém, funcionava por bloco de disciplinas (FERREIRA, 2016, p.61)

Em 2007, a Secretaria de Educação de Betim (SEMED) pediu a aprovação da nova organização no Conselho Educacional Estadual (CEE) que, por sua vez, emitiu o Parecer nº 63, em 31 de janeiro de 2007, aprovando o pedido. Porém, nesse parecer, constavam, apenas, os cursos "Presencial Semestral" e "Presencial Não-Formal". Houve, pois, uma junção entre o curso "Semipresencial" e o "Não-Presencial", por sua vez, a SEMED divulgou diversos documentos orientando os educadores a implantarem essa modalidade. Ainda em 2007, foi publicado o Decreto nº 23.574, de 21 de agosto, criando Centros de EJA nas escolas municipais de Betim para oferecer os dois formatos de curso. Ainda em 2007, foi publicado o Decreto nº 23.574, de 21 de agosto, criando Centros de EJA nas escolas municipais de Betim para oferecer os dois formatos de curso (presencial semestral e semipresencial).

Em 2008, porém, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Portaria nº 002, em 10 de setembro, afirmando que a EJA deveria ser oferecida no modelo "Escola Presencial Não Formal", abolindo o formato "Presencial Semestral". Esse formato, entretanto, voltou a ser oferecido em 2009, sendo novamente abolido em 2013 e retomado em 2014 (FERREIRA, 2016, p.43).

Em 2015, foi publicada a Resolução SEMED nº 001, de 20 de janeiro, que traz as normas para a organização do Ensino Fundamental e do quadro de pessoal e funcional das escolas municipais de Betim. Sobre a EJA, essa resolução reafirma a organização nos formatos "Presencial Semestral" e "Presencial Não Formal". No formato "Presencial Semestral", o estudante poderia se matricular sempre no início do semestre; já no "Presencial Não Formal" a matrícula poderia ser realizada durante todo o ano letivo (FERREIRA, 2016, p.45).

Nos anos posteriores, até os dias atuais, a EJA, em Betim, manteve o mesmo formato como mostrado na figura abaixo:

**Figura 5-** Matrículas da EJA (2º. Semestre 2022)



Fonte: disponível em: [https://www.google.com/search?q=matricular+na+eja+betim+em+2016&sxsrf=ALiCzsYSpIXSIAARdDKRBvnAB6zQL4WrUQ:1659459360590&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwia6tPz6j5AhVQu5UCHSRQDbcQ\\_AUoA3oECAEQBQ&biw=1366&bih=625&dpr=1](https://www.google.com/search?q=matricular+na+eja+betim+em+2016&sxsrf=ALiCzsYSpIXSIAARdDKRBvnAB6zQL4WrUQ:1659459360590&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwia6tPz6j5AhVQu5UCHSRQDbcQ_AUoA3oECAEQBQ&biw=1366&bih=625&dpr=1). Acesso em: 02 ago. 2022.

No quadro abaixo, apresentamos uma síntese dos projetos da EJA, em Betim, a partir de 1988, com base no estudo de tese supracitado.

**Quadro 1-** Organização da EJA em Betim

<b>Período</b>	<b>Cursos</b>
Até 1994	Ensino noturno regular
1995 a 1999	Projeto "Suplência" e CEEA - Ciclo Especial de Ensino Aprendizagem
2000 a 2005	CEAN – Ciclo de Ensino Aprendizagem do Noturno
2006 a 2007	Implantação das modalidades "presencial", "semi-presencial" e "não-presencial"

Fonte: FERREIRA, 2016, p.63.

Diante disso, pensar na EJA em Betim é lutar por uma política pública continuada de educação específica para a EJA, sendo que essa tente problematizar as causas das desigualdades sociais e os percursos possíveis para a equidade social, já que a maioria absoluta dos(as) educandos(as) da EJA se constitui de pessoas que vivem na periferia, ocupam postos de trabalho mal remunerados e sobrevivem em condições sociais muito fragilizadas. Por isso, se faz essencial

Pensar uma educação para a equidade é pensar em igualdade de oportunidades, numa educação focada na redução das desigualdades e numa lógica libertadora, que rompa o vazio de serviços públicos a uma significativa parcela da população, que, historicamente, é periférica (CRMG 2018, p.20).

O plano decenal de educação de Betim, em vigência, 2015 a 2024, prevê três metas com respectivas estratégias as quais orientam o trabalho da EJA, a saber

*Meta 1* do município de Betim para a EJA. Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental, na forma integrada à educação profissional.

*Meta 2* Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

*Meta 3* Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência desse Plano Decenal Municipal, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Plano Decenal de Educação Betim, 2015-2024).

As três metas expostas no plano decenal de Betim (2015) estão alinhadas com as metas do plano nacional de educação (2014), de maneira que as esferas públicas dialoguem, mediante colaboração que deverá existir entre os entes federados para que as metas estabelecidas na EJA sejam implementadas. Não obstante, a segunda meta dialoga com essa pesquisa já que discute a necessidade de se elevar o nível de formação da população negra para pelo menos 12 anos. Para isso, no plano decenal de educação de Betim foram estabelecidas as seguinte estratégias:

Estratégias 1) institucionalizar e garantir programas e desenvolver tecnologias para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados; 2) garantir política pública de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, no Ensino Fundamental e Médio; 3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão do ensino fundamental; 4) implantar e garantir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados; 5) promover, implantar e garantir, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados e o Distrito Federal para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino; 6) promover e assegurar busca ativa de jovens fora da escola

pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude. 7) ofertar vagas nas próprias comunidades, refletindo acerca de questões ligadas aos territórios, como aquelas associadas à mobilidade, violência, etc. 8) ofertar transporte escolar para os estudantes que residem a mais de mil metros da escola; 9) assegurar turmas com, no máximo, 20 estudantes devido às especificidades pedagógicas e ritmos de aprendizagem; 10) aumentar o efetivo da Agentes de Serviços Escolares no período noturno; 11) assegurar a lotação do profissional efetivo na EJA; 12) possibilitar a oferta da disciplina Educação Física na EJA, se detectada a necessidade desta na unidade escolar; 13) efetivar ações que favoreçam o ingresso e permanência de estudantes das comunidades LGBT, jovens, mulheres, negros, etc. 14) implementar uma política de segurança que proteja funcionários e alunos da EJA (Plano Decenal de Educação Betim, 2015-2024).

No 1º semestre de 2022, 128 alunos da EJA, na escola Lélia Gonzalez, concluíram o Ensino Fundamental, sendo que 59 deles foram na forma de atendimento Presencial Não Formal anos finais e 69 alunos na forma de atendimento Presencial Semestral. É importante ressaltar que, na forma de atendimento Presencial Semestral do 1º semestre de 2022, houve 82,1% de aprovação dos 162 alunos matriculados no final do semestre letivo.

Atualmente, há um total de 1.949 alunos matriculados na EJA sendo:

**QUADRO 2-** Total de alunos matriculados na EJA em 2022

Forma de Atendimento Presencial	Total de Turmas	Total de Alunos
Não Formal - Anos Iniciais	24	595
Não Formal - Anos Finais	38	1290
Semestral - Anos Finais	9	64
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>1949</b>

Seguem alguns dados dos alunos matriculados atualmente:

**Idade**

Idade	Anos Iniciais	Anos Finais	Semestral	Total
15 a 17	5	382	27	414
18 a 20	9	269	6	284
21 a 25	8	117	5	130
26 a 30	14	76	3	93
31 a 40	50	145	3	198
acima de 41	509	301	20	830
<b>Total</b>	<b>595</b>	<b>1290</b>	<b>64</b>	<b>1949</b>

**Autodeclaração étnico racial**

Raça/Cor	Anos Iniciais	Anos Finais	Semestral	Total
Amarela	8	8	0	16
Branca	59	204	15	278
Indígena	5	2	1	8
Não declarada	117	192	2	311
Parda	324	754	38	1116
Preta	82	130	8	220
<b>Total</b>	<b>595</b>	<b>1290</b>	<b>64</b>	<b>1949</b>

**Alunos matriculados por componente curricular na forma de atendimento Presencial Não Formal Anos Finais**

Componente Curricular	Aprovados 2022	Matriculados
Arte	125	954
Ciências	110	1034
Geografia	130	960
História	85	1063
Língua Inglesa	106	998
Língua Portuguesa	146	930
Matemática	106	1012

Fonte: dados EDUCANET e Conecte Edubetim 15/08/2022

Não obstante, no atual contexto político do país marcado pelo negacionismo adotado por parte de setores político-religiosos ultraconservadores o direito conquistado da EJA é ameaçado constantemente, conforme Ruth expõe em seu depoimento:

Nós somos servidores trabalhamos para o município. O gestor municipal ele vai cuidar do município para aquelas pessoas no município. Então no meu entendimento faltou diálogo. Durante a pandemia ocasionada pela Covid-19, faltou abertura, faltou um pouco mais de cuidado com a vida dos educadores, dos educandos, dos profissionais que estão nas escolas. Só que durante todo esse contexto houve foi marcado por uma queda de braço, isso está adoecendo as pessoas que estão no município e que trabalham que são servidores. Os servidores por conta disso adoecem por um desrespeito, pelo descaso, pela não escuta, pela falta de parceria. Existe outras formas de pensar a escola que é preciso pensar juntos, no caso da questão pedagógica. Então é preciso discutir as formas de lidar com o espaço não o espaço físico, o espaço pedagógico, a forma de fazer a educação a tomar ou dentro de todo esse contexto é retomar que nenhum professor ficou parado, ninguém. Nem educador e os próprios educandos. A gestão teve que ficar na escola por muitas vezes entregar atividades de ensino O gestor teve que organizar a impressão de atividades que os professores faziam e postavam. Cuidar do acesso remoto porque além de promover a plataforma, pois nem todos os estudantes têm acesso à internet. No caso da EJA o acesso foi mínimo. É preciso que a gente compreenda através da escuta o que é que o outro possui e que posso fazer do meu lugar de gestor municipal, escolar, da sala de aula. O que posso fazer do meu lugar pra minimizar esse sofrimento (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

É perceptível o tom de desabafo em relação, muitas vezes, à insensibilidade por parte do Poder Municipal no que concerne a situação do perfil estudantil presente nessa modalidade de ensino, bem como os enfrentamentos necessários a serem realizados por parte dos profissionais da educação. Mas será que os gestores municipais compreendem de fato as interseções entre desigualdades-diversidades que compõem o perfil esses sujeitos?

## 1.4 Sujeitos(as) da EJA

Portanto, os(as) educandos(as) que retornam à escola, sujeitos(as) da EJA, são adolescentes, jovens, adultos(as) e idosos (as) empobrecidos pelo sistema capitalista, de maioria negra, que não tivera acesso à educação escolar na idade da infância e da adolescência e por isso muitos(as) estão desempregados ou possuem subempregos, dado que não concluíram a educação básica (SILVA, 2017). Desses estudantes, um grande número ainda é analfabeto já que no Brasil

O último Censo de 2010 revelam que no Brasil existem 13,9 milhões de analfabetos; portanto, 10% da população. No estado de Minas Gerais, há 1,6 milhões, o que corresponde a 8,3% da população. O município de Belo Horizonte tem o maior número de analfabetos entre as capitais do Sudeste, com 69.183 pessoas, quase 3% da população. Quando o índice de analfabetismo é analisado por raça/cor, verifica-se que a sua incidência atinge de forma mais contundente a população negra (SILVA, 2017, p.4).

Com isso, o ambiente da EJA se torna um espaço em que diferentes sujeitos(as) com trajetórias escolares e pessoais diversas dialogam e, também, entram em conflito, pelo fato de serem atravessados por intersecções das subjetividades trazidas por eles. Essas diversidades originam de diferentes especificidades, a saber: faixas etárias (jovens, adultos, idosos); orientações sexuais (heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual, assexual); gêneros (feminino, masculino, fluido, não-binário); territórios (centro, margem); classes (baixa, média); etnias-raças (branco, negro, amarelo, indígena); socioeconômicas (empregados, desempregados, empregados informais) e inclusão escolar (pessoas com deficiência) (SILVA, 2020).

Encruzilhadas essas que estão sobrepostas nas constituições desses sujeitos e, não raramente, tornam-se razões para diversos conflitos dentro do espaço escolar. Por esses motivos, é de suma importância que a coordenação escolar esteja preparada para gerir, no espaço educacional, essas situações adversas, de modo que todos(as) educandos(as) não somente tenham acesso à EJA, mas, também, permaneçam nela. Acerca desses sujeitos da EJA, tem-se que:

Quanto à noção de tempo, entendido aqui, por ciclos da vida, o encontro intergeracional em turmas de EJA é bastante peculiar. São histórias, memórias, biografias de vida todas ali reunidas num só espaço. Espaços consagrados a promover diálogos intergeracionais com vista a garantir uma formação de caráter científica, profissional e humana. O sentido de educar se dá então por meio de temporalidades intercambiantes (SILVA, 2017, p. 203).

Esse “encontro intergeracional” ocorre porque há, na EJA, como público alvo, jovens, predominantemente, negros(as); adultos(as) e idosos(as), sendo estes dois últimos compostos, majoritariamente, por mulheres que, geralmente, têm idades para serem mães ou avós de seus colegas de classe. Diversos motivos corroboram para que os(as) jovens negros(as) voltem à escola e estejam nessa modalidade de ensino, como, por exemplo, a busca por trabalho, a imposição do mercado de trabalho ou, até mesmo, por serem “convidados(as)” a saírem dos turnos diurnos por causa de “inadequação escolar”. Sendo esses(as) “produzidos(as)”, na própria escola, pelo ensino diurno.

Por sua vez, adultos(as) e idosos(as) estão na EJA, por diversas razões, entre elas: se mulheres, terem sido proibidas de estudar por seus pais quando crianças e adolescentes e outras impedidas por seus maridos, depois de casadas; se homens, muitas vezes, devido à pobreza terem iniciado o trabalho remunerado ainda na infância e na adolescência. Com isso, é exigido da comunidade escolar um novo olhar diante desses(as) sujeitos(as) que retornam aos bancos escolares com percursos, tantas vezes, tortuosos, com isso:

Surtem novos desafios para educadores da EJA aqui entendidos como: professores, pedagogos, diretores, auxiliares de serviço, bibliotecários, porteiros e outros profissionais da educação que veem o ambiente escolar se modificando com novas formas de linguagem, aprendizagem, cultura e convívio e, assim, demandando a modificação de suas práticas pedagógicas (SILVA, 2013, p.2).

O fato de jovens negros(as), adultos(as) e idosos(as) estarem na escola a obriga a modificar o modo como é estabelecida a relação educador(a)-educando(a) e, também, a relação ensino-aprendizado. Visto que a presença desses(as) sujeitos(as) no espaço escolar impõe que outras lógicas pedagógicas sejam utilizadas, já que não há como a escola ignorar a presença desses(as) educandos(as) que são o público-alvo dessa modalidade de ensino.

Espera-se que a escola providencie meios pedagógicos e administrativos necessários para que esses sujeitos(as) tenham garantidos seus direitos constitucionais de acesso e permanência na escola em qualquer tempo e em qualquer idade (BRASIL, 1996). Já que para muitos deles(as) cursar a EJA significa conceder a si mesmo(a) uma chance de concluir a educação básica e resgatar sonhos educacionais que tenham sido adiados ou adormecidos devido às circunstâncias e às agruras da vida (SILVA, 2020).

Nesse sentido, a EJA precisa ser compreendida como um direito garantido advindo de anos de lutas travadas no campo social, político e educacional, tendo o MNU como grande protagonista dessa luta, uma vez que a maioria do público da EJA é formado por pessoas negras que historicamente foram excluídas do direito ao acesso à educação formal.



Não obstante, é importante ressaltar que não há uma homogeneização desses(as) sujeitos (as), dado que o grupo que tem acesso a essa modalidade de ensino inicia-se aos 15 (quinze) anos e prolonga-se até os idosos. Sendo que,

Valorizar a cultura afro-brasileira e africana por meio do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana realizado na EJA traz implicações sociais, históricas, culturais, políticas, jurídico-normativas e educacionais. Tratá-las no contexto de práticas educativas escolares e não escolares desafia a repensarmos novas matrizes epistemológicas formativas. Conforme vimos, no caso do Brasil, o movimento negro, por exemplo, tem contribuído em apontar caminhos possíveis em direção à construção de uma educação antirracista (SILVA, 2020, p.1).

Foi mediante ações organizadas pela sociedade civil, bem como pelos movimentos sociais que, a duras penas, o direito à EJA foi garantido na constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e por meio de contínuas lutas travadas por defensores de uma educação plena para todos e todas é que a EJA se mantém ativa. Visto que não é prioridade para os governos dos três entes federados (Município, Estado e União) uma política educacional que tenha como centro uma educação de qualidade social para jovens, adultos(as) e idosos(as), sobretudo, negros(as).

Deixando claro que a luta por uma sociedade antirracista passa, também, pela escola, entretanto não se limita a ela, conforme nos indica Menezes (2016) *apud* Gomes (2009, p.15), quando diz que “devemos tomar cuidado para não cair na armadilha de reduzir a diversidade étnico-racial a uma questão educacional ou restringir as políticas da questão racial ao âmbito educacional, pois a problemática das relações raciais não acontece somente dentro das instituições de ensino”.

Para além disso, em muitas escolas com EJA, educadores(as) desconhecem as histórias das vidas dos(as) educandos(as) e, por conseguinte, não se sentem preparados para ministrar conteúdos que imprimam significados nas vidas desses(as) jovens, adultos(as) e idosos(as). O que Ruth pondera complicado já que “não há como falar de EJA sem diálogo” e, para isso, é preciso conhecer as trajetórias desses(as) sujeitos(as) da EJA, de modo a contribuir na inserção social deles, uma vez que

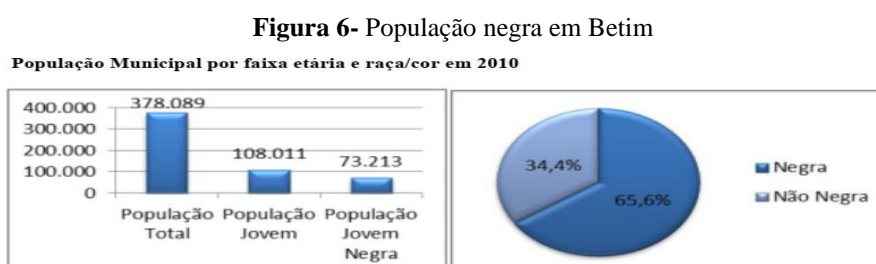
Os educandos da EJA precisam ser incluídos socialmente. Porque muitos deles vêm dessa história de exclusão, vêm dessa história de condições rompidas, vêm de um histórico de esfacelamento, fragmentação familiar vêm de um outro contexto que talvez muito talvez a gente não perceba e acha que a gente tem que continuar trabalhando português, matemática, história, geografia sem falar dessas mazelas (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Desconsiderar a trajetória de negação de direitos pela qual eles(as) foram submetidos(as) contribui para que os(as) educadores(as) se distanciem e, conseqüentemente, estabeleçam uma relação verticalizada no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado, o que não é o ideal, uma vez que a EJA é, por definição, o espaço do diálogo em que as relações se estabelecem de forma horizontalizada com a participação de todos os(as) sujeitos(as) envolvidos(as). Porque, de acordo com Freire (1987, p.63) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Já que “Se aprende na relação com o outro, no diálogo com outro, na aproximação dele com o conhecimento do outro (Freire, 1987, p.43).

### 1. 5 Rejuvenescimento negro da EJA em Betim

Há no município um grande número de jovens negros(as) que, devido à grande vulnerabilidade social no qual estão inseridos, tornam-se, muitas vezes, vítimas de um sistema de exclusão que não os(as) reconhece como sujeitos (as) de direitos e, frequentemente, os(as) marginaliza. Dado que na cidade verifica-se um baixo índice de fomento de políticas públicas destinadas a atingir esse público, é necessário ressaltar que, de acordo com Ruth (2021, p.14) “a violência na juventude tem cor, tem gênero, tem idade, faixa etária, né? Tem local, ela é localizada, já que, muitas vezes, é a própria escola que produz esse sujeito da EJA”.

Conforme se observa mediante os dados da figura 4, no município, um terço da população é constituída por jovens entre 15 a 29 anos e dentro dessa, aproximadamente, 70% se autodeclara negra, como apresentado no gráfico 3, abaixo:



Fonte: Boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/boletins>. Acesso em: 16 de abr. de 2022.

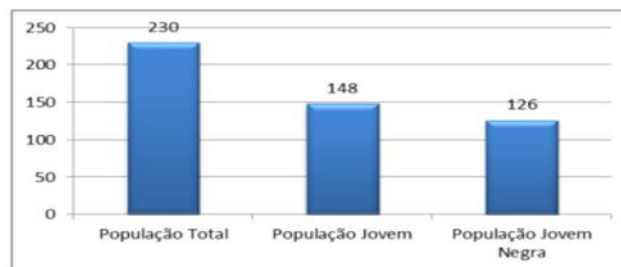
Há um aumento de reconhecimento da população negra em relação ao seu pertencimento étnico-racial, fruto da valorização negra mediante a luta do movimento negro brasileiro. Entretanto, os dados revelam que essa mesma população que se reconhece negra é a mesma que

se torna vítima do extermínio (genocídio da juventude negra), já que o racismo estrutural elege os sujeitos(as) negros(as) como seres “matáveis”, sendo que

Os dados nos permitem afirmar que tem havido avanços em relação ao reconhecimento da identidade negra, sobretudo, entre os jovens, os dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde, no ano de 2011, atestam que dentre os 230 homicídios ocorridos no município, 148 foram de jovens de 15 a 29 anos, sendo 126 entre jovens negros. Os homicídios entre jovens negros corresponderam a 84% do total de homicídios entre jovens (PDE, 2014, p.48).

A taxa de homicídios por 100 mil habitantes no município, para o ano de 2010, está apresentada na figura 7, no qual se percebe que a taxa de homicídios entre jovens é 2,3 vezes o da população geral e a taxa entre jovens negros é 2,8 vezes.

**Figura 7- Homicídio de jovens negros em Betim**  
Taxa de Homicídios por 100 mil habitantes em Betim, 2010



Fonte: Boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/boletins>. Acesso em: 16 de abr. de 2022.

O boletim acima atesta que Betim segue o *modus operandi* nacional de eliminação da população jovem negra (“corpos matáveis”), sendo que essa constatação seja, muitas vezes, “naturalizada” sem maiores discussões acerca desse assunto. Haja vista que o Atlas da Violência (2017, p.30) relata que: “de cada 100 pessoas que são assassinadas no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra”.

Visto que de acordo com Flausina (2014)

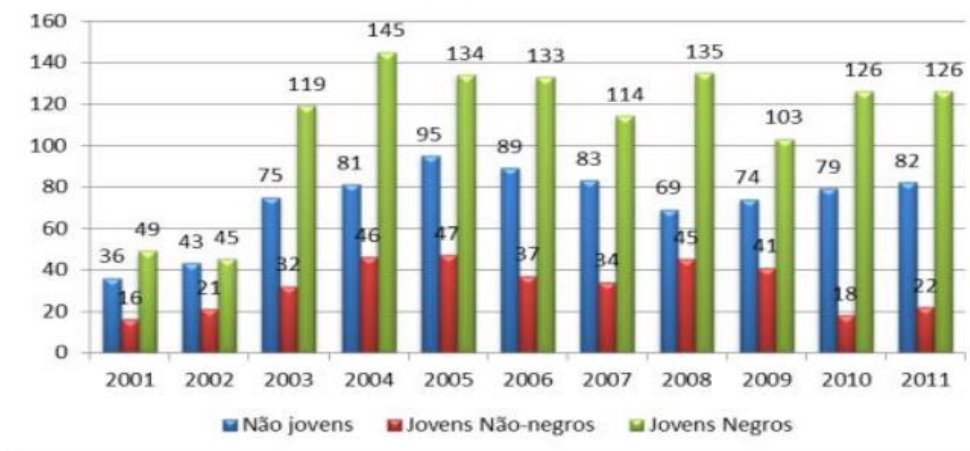
Visivelmente, tanto a perpetração do crime quanto a passividade do sistema de justiça penal internacional em resposta aos horrores do genocídio têm um impacto especial sobre as comunidades negras, à luz das representações históricas peculiares que enxergam este grupo social como o antônimo de humanidade. Nesse processo, o alto grau de vulnerabilidade em torno da vida negra é cultivado por atos de incontestável terror patrocinados e sancionados pelo Estado que visam a controlar o que são categorizados como “corpos indomesticáveis”. Aqui, deve-se perceber que o exercício de formas extremas de assalto à vida negra em um contexto internacional que abraça a retórica do igualitarismo e do multiculturalismo não poderia ser alcançado senão através do investimento na desumanização simbólica de pessoas negras. Considerando esta afirmação, o que se argumenta é que, além desse processo mais

evidente de construções em torno da “desumanidade negra”, este investimento também é feito de forma indireta pela recuperação da noção de “humanidade branca” e sua justaposição com a noção de humanidade em si (FLAUSINA, 2014, p.17).

Esses dados alarmantes são ratificados na figura 8 em que mostra com detalhes o crescente aumento de assassinatos de jovens negros em Betim<sup>30</sup>. E, em contrapartida, houve uma flutuação em relação ao número de assassinatos à juventude branca. De modo que se perceba que há políticas públicas em Betim para a juventude, resta-nos saber para qual?

**Figura 8-** Homicídio da juventude negra betinense

**Evolução da quantidade de homicídios - 2001-2011 entre jovens negros e não-negros em Betim**



Fonte: Boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/boletins>. Acesso em: 16 abr. 2022.

Os dados acima apontam que, a partir de 2003, houve um aumento considerável no assassinato do público juvenil e se percebe que o percentual de morte de jovens negros em relação a jovens não negros aumentou de maneira exponencial. O que é confirmado com

Dados do IPEA (2014, p. 31) apontam que no período de 2005 a 2015, enquanto houve uma redução na mortalidade de indivíduos não negros (brancos, indígenas e indivíduos de cor/raça amarela), em 12,2%, “houve um crescimento de 18,2% na taxa de homicídio de negros”. A chance de um adolescente negro ser assassinado é 3,7 vezes maior em comparação com os brancos (IPEA, 2011, p. 37).

<sup>30</sup> Haja vista que vivemos a prática da necropolítica, de acordo com Achille Mbembe, consiste em Os Estados modernos adotam em suas estruturas internas o uso da força, em dadas ocasiões, como uma política de segurança para suas populações. Ocorre que, por vezes, os discursos utilizados para validar essas políticas de segurança podem acabar reforçando alguns estereótipos, segregações, inimizades e até mesmo extermínio de determinados grupos. Dessa ideia surge o termo “necropolítica”, questionamento se o Estado possui ou não “licença pra matar” em prol de um discurso de ordem. No caso do Brasil, o grupo escolhido para morrer é o de jovens negros. Disponível em: <https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/>. Acesso em: 08 de ago. de 2022.

Colocando, assim, sob o município a necessidade da criação de políticas públicas que dialoguem com as necessidades específicas desse grupo, de modo que ações preventivas e de inclusão social sejam implementadas. Ademais, sobre o assunto, a coordenadora pedagógica considera que a violência racial atinge diretamente os estudantes da EJA, ao avaliar que

Os nossos sujeitos jovens porque infelizmente a violência tem cor, tem gênero, tem idade, faixa etária, local. Não que em outros espaços não exista, existe sim. Às vezes é uma escolha, às vezes não é. Ela incide sobre jovens negros geralmente do sexo masculino em sua maioria. Então assim, eles resistem a muitas coisas, a violência, a truculência, o andar na rua e de ser taxado de quem está roubando alguém. E os projetos que a gente desenvolve são especialmente voltados para a visibilidade do povo negro, o respeito das pessoas afrodescendentes, as religiões de matriz africana que muitos que estão no contexto da escola (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Nessa direção, o Censo revelou que do total da população jovem, 2% estão em situação de extrema pobreza. Dentre os(as) jovens negros(as), 74,4% encontram-se nessa situação, de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social. No que se refere às pessoas economicamente ativas (PEAs), temos que

O Censo Demográfico apresenta o município, em agosto de 2010, com um contingente de 201.129 pessoas economicamente ativas, sendo os jovens de 15 a 29 anos 39,3% desse grupo. O valor do rendimento médio mensal de uma pessoa economicamente ativa em Betim era de, aproximadamente, R\$ 1.055,08. Esse valor caía para R\$ 824,62 entre os jovens e, entre jovens negros, era R\$ 778,39 (IBGE, 2010).

Os dados obtidos não são nada animadores ao analisar a taxa de ocupação da juventude em Betim. Observa-se que os(as) jovens negros(as) exercem funções mais mal remuneradas em comparação aos não negros(as) e que, entre os(as) jovens negros(as), há um menor número deles(as) envolvidos com produções científicas e acadêmicas (51,9%). Por outro lado, muitos deles(as) estão envolvidos em ocupações manuais e braçais (75,9%), sendo que há aqueles(as), inclusive, aliciados(as) pelo tráfico, tornando-se jovens envolvidos em atividades ilícitas. Perante isso, resta-nos a investigar: o que Betim tem feito para que essa situação se inverta, de forma que a juventude negra tenha o seu direito à vida, à educação, à saúde e ao lazer assegurado? Assim como fizeram os que vieram antes de nós, teremos que exigir que essa discussão seja pautada nos espaços colegiados.

**Figura 9-** Grande grupo de ocupação da população jovem em Betim

Grandes Grupos de Ocupação	Qtd. de jovens	% de negros entre os jovens
Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares	103	66,7%
Diretores e gerentes	1.199	59,2%
Profissionais das ciências e intelectuais	3.843	51,9%
Técnicos e profissionais de nível médio	4.668	54,1%
Trabalhadores de apoio administrativo	9.038	64,1%
Trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados	12.769	64,0%
Trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca	216	85,0%
Trabalhadores qualificados, operários e artesãos da construção, das artes mecânicas e outros ofícios	9.904	71,2%
Operadores de instalações e máquinas e montadores	5.274	65,8%
Ocupações elementares	13.278	75,9%
Ocupações mal definidas	6.525	67,2%
<b>Total</b>	<b>66.817</b>	<b>66,5%</b>

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=128,-1,1,2,-2,-3&ind=4726>. Acesso em: 24 mai. 2022.

Os dados pesquisados revelam que o município de Betim em colaboração com outros entes federados precisa pensar em diretrizes precisas e eficazes para serem implementadas no espaço escolar e na sociedade de uma forma geral. Já que o racismo estrutural, em pleno funcionamento, tem se manifestado em todos os campos da vida social, educacional e cultural do município.

Em vez de investigar o silenciamento em relação às práticas educativas voltadas para ERER, inclusive, identificadas em outras instituições de ensino que ofertam a EJA em Betim, buscamos conhecer o trabalho da coordenação na condução de uma proposta que contemple a diversidade étnico-racial em sua abordagem. E sobre isso que iremos tratar no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2. AFRICANIDADES E EJA: uma proposta educativa desenvolvida pela coordenação pedagógica de valorização da diversidade étnico-racial**

O meu trabalho depende do trabalho do outro. Ele existe com o outro. Quem é o outro? Os educadores com quem eu lido, a gestão escolar, os educandos com quem lidamos no nosso dia a dia e uma conjuntura política que é externa a mim. Então é desafiador! Um dos desafios é fazer com que o governo compreenda que o direito à EJA. E o direito é algo público e subjetivo. Quer dizer, ninguém te dá é você que vai buscar esse direito. Está lá no artigo da Constituição a “educação é direito público subjetivo”, mas para a sua efetividade depende atualmente das políticas públicas direcionadas para essa modalidade de ensino. Esse é um desafio grande (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

### **2.1 O Projeto AfricanEJA**

A importância de se trabalhar questões étnico-raciais de forma transversal sempre foi pautada na trajetória da pedagoga Ruth, haja vista que

(...) a gente sempre comemorou muito a consciência negra. Sempre comemorou desde que eu estou na escola. Entra uma gestão e sai outra e a gente sempre teve uma prática de nos reunirmos os pedagogos) da escola para pensar nos projetos. Que não seja um projeto de um turno e sim a realização de um projeto da escola. Aí há um tempo discutimos a construção do projeto AfricanEJA. Os estudantes da EJA são negros(as) e eles não tem muita discussão acerca da identidade negra. Na verdade, muitos deles(as) têm vergonha dessa identidade que eles possuem. Na época, como estávamos discutindo o mês da consciência negra começamos discutir questões ligadas ao preconceito racial, identidade racial e conversando sobre isso. Depois de um ano, ou dois, começou o grupo do GEPIR. O GEPIR sedimentou e fortaleceu a discussão na escola (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Diante disso, foi desenvolvido o projeto AfricanEJA, para integrar as Ações Complementares Articuladas em Projetos (ACAP)<sup>31</sup>, na segunda quinzena de abril e maio de 2018, com o objetivo geral de “reconhecer e identificar as matrizes de origem africana na composição do povo brasileiro, considerando as diversidades desde a sua concepção até os dias atuais, favorecendo o respeito, o empoderamento e a referência dos educandos da Educação de Jovens e Adultos e sua conduta na sociedade”. Já os objetivos específicos consistiram em:

Compreender as faces da cultura negra no ideário brasileiro; conhecer manifestações culturais mais comuns voltados para as referências de matriz africanas; entender a diversidade cultural dentro de um mesmo país; avaliar a importância de se valer dos direitos manifestos na Constituição Brasileira e na Lei nº 10.639/2003; desenvolver consciência crítica e conhecimentos peculiares referentes às africanidades no Brasil (Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p.4).

---

<sup>31</sup> Ações pedagógicas de 80 horas extraescolares que visam complementar a carga horária do curso de EJA do município de Betim.

Quanto às áreas de abrangência foram: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os responsáveis por sua realização foram: direção, coordenação pedagógica, educadores(as) – anos iniciais e finais, técnico de biblioteca, atendente pedagógica, agentes de serviços escolares, entre outros.

No que concerne à metodologia utilizada, observa-se que, inicialmente, houve um processo de sensibilização para introduzir o tema na comunidade escolar. Para tal, foi construído um painel com personalidades negras emblemáticas como primeira aproximação. Após esta atividade, solicitou-se aos(às) educandos(as) que preenchessem um formulário de reconhecimento que tiveram em relação às fotografias expostas. A intenção com essa atividade era proporcionar uma reflexão sobre as pessoas estudadas e promover a desconstrução do estereótipo do negro preguiçoso, escravizado, domesticado.

Dando continuidade, foram exibidos quatro filmes e realizado trabalhos em grupos de afinidades e subtemas específicos como recorte do tema central – Africanidades: identidades e reconhecimentos, conforme apresentado no cronograma abaixo.

**Quadro 3-** Cronograma das atividades relacionadas

Nº	ESTUDO SOBRE	TURMA	RESPONSÁVEL
1	Sensibilização – criação de painel com personalidades emblemáticas ao longo da história (23/04)	Todas	Professoras(es) e coordenação
2	Atividades de reconhecimento e referência – cópias (24/04)	Todas	Professoras(es)
3	Atividades sobre as biografias estudadas (25/04)	Todas	Professoras(es)
4	“Sessão de Cinema” – filmes por adesão <ul style="list-style-type: none"> <li>● Estrelas além do tempo</li> <li>● Histórias cruzadas</li> <li>● Uma lição de vida – o aluno</li> <li>● Mãos talentosas (26/04)</li> </ul>	Grupos específicos	Coordenação/Direção
5	Atividades relacionadas ao filme (03/05)	Todas	Professoras(es)
6	Discussão sobre os temas a serem estudados e desenvolvidos pelos grupos criados a partir dos filmes(03/05)	Grupos específicos	Professoras(es) e coordenação
7	Grupos de trabalho: GT – Arte africana: máscaras e artesanato em vidro (Anos iniciais) G1 – Discutindo a culinária africana (Profs. responsáveis) G2 – Super Heróis negros: representação e construção (Profs. responsáveis) G3 – Músicas referenciais (Profs. responsáveis) G4 – Sobre Cotas Raciais: e o direito? (Profs. responsáveis) (08, 09 e 14/05)	Grupos específicos	Professoras(es) coordenadores
8	Atividades Específicas, por grupos, relacionados aos temas propostos e estudados (22 e 23/05 – 3º, 4º e 5º horários)	Todos	Professoras(es) coordenadores

Fonte: Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p. 8.

Os subtemas trabalhados buscaram problematizar junto com os(as) educandos(as) considerações sobre ativismo antirracista na intenção de promover a consciência de identificar



processos sociais de caráter excludente, sectarista, racista e xenofóbico. Consta no documento analisado que a culminância das atividades seguiu-se de uma mostra de artes e artesanato; construção de painéis sobre a política de cotas raciais; personalidades juvenis – super-heróis negros; músicas emblemáticas que falam da questão racial de períodos históricos distintos; uma pequena mostra da culinária africana; além de uma roda de conversa com uma pessoa nativa de um país da África subsaariana. Ademais, o projeto contou ainda com a apresentação musical do artista Tom Nascimento, que apresentou o repertório musical do seu show “Sois África”.

Ruth considera que a concretização do projeto AfricanEJA só foi possível devido ao envolvimento e participação de toda a comunidade escolar, bem como ao diálogo estabelecido com outros atores sociais como, por exemplo, o movimento negro, os coletivos culturais, o Fórum Mineiro de EJA, entre outros. Sendo assim, ela avalia que

Com a parceria com esses movimentos é onde a gente consegue dialogar, por exemplo, com o movimento negro. Que tem um colega que manda texto e envia uma imagem e sugere uma dinâmica. O pessoal do Fórum já veio fazer palestra, conversar com os educandos, fazer oficina. Então assim a gente consegue dialogar, por exemplo, Fórum da Juventude que esteve lá fazendo um trabalho de grafiteagem. Então, a gente consegue articular outros sujeitos. A gente conseguiu no último até no AfricanEJA mesmo, nós conseguimos o financiamento de uma universidade privada de Betim que nos deu uma quantia de dinheiro para custear a vinda de Tom Nascimento (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Dos resultados alcançados destacam-se: a construção coletiva de imagens positivas do continente africano e de seu povo, do qual a maioria dos(as) educandos(as) da EJA descendem e o fortalecimento por parte de tanto das mulheres negras quanto de jovens negros. A partir das atividades realizadas, esses(as) sujeitos(as) reconheceram suas potencialidades ante o quadro de discriminação racial. Houve a continuidade do projeto no segundo semestre de 2018, porém abordando conceitos, valores, humanidades e o aprofundamento do trabalho coletivo capaz de mobilizar a comunidade escolar, entre outros. A seguir compartilhamos algumas das imagens registradas do projeto.

**Figura 10-** O processo de construção de máscaras africanas

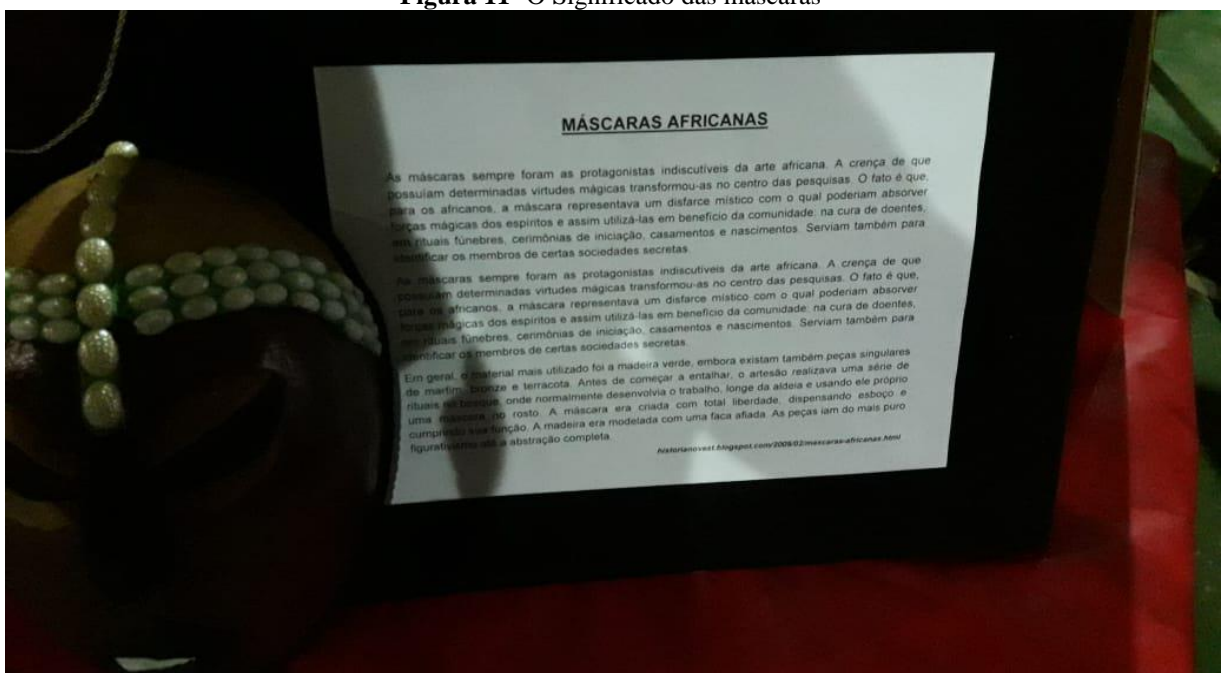


Fonte: Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p.12.

Nesse processo de confecções de máscaras africanas e artesanato em vidros observa-se, claramente, que há, sobretudo, o envolvimento dos adultos e idosos, dos anos iniciais da EJA; já que é um trabalho manual que requer habilidades aos quais muitos desses educandos apresentam desenvoltura. E, também, pelo fato de as máscaras simbolizarem as *personas* cotidianas que nos são impostas por meio do exercício de papéis sociais.

Nota-se, claramente, a dedicação, paciência e envolvimento desse grupo nesse fazer pedagógico.

**Figura 11-** O Significado das máscaras



Fonte: Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p.14.

Nesse momento, é notório que foi usado pelo grupo de professores um estudo prévio sobre o uso e o significado de máscaras africanas. Esclarecendo aos(às) educandos(as) que, essas, possuem origens diferentes e significados diversos ao longo do continente africano, além, é claro, de serem milenares. Essa contextualização histórica fora de suma importância para que os(as) educandos(as) compreendessem o objetivo da oficina, haja vista que por causa do preconceito racial introjetado, muitos(as) educandos(as), sobretudo adultos(as) e idosos(as), sem uma contextualização não se sentiriam à vontade para o desenvolvimento da atividade proposta. Não obstante, ao terem sido esclarecidos(as) previamente pelos(as) seus(as) educadores(as), compreenderam os significados desses objetos e puderam de forma respeitosa criar objetos belíssimos como se vê, a seguir, na figura 16. Sendo que essas artes confeccionadas pelos(as) educandos(as) possuem diversas cores, tamanhos e adereços

diferentes. Todas com traços negroides e pinturas faciais diversas, o que demonstra que esses(as) arte-educandos(as) transformaram em belos objetos de arte as instruções recebidas dos(as) educadores(as).

**Figura 12-** A exposição das máscaras



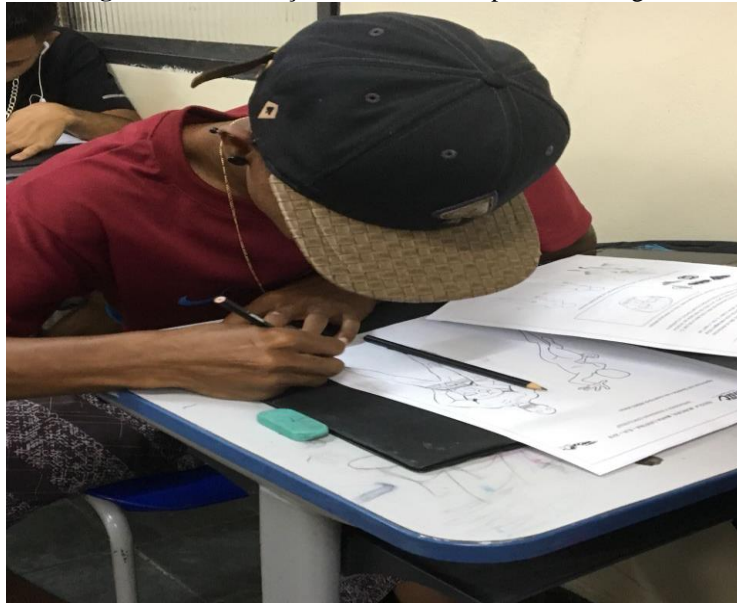
Fonte: Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p.15.

**Figura 13-** Envolvidos no projeto



Fonte: Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p.16.

**Figura 14-** Construção dos bonecos super-heróis negros



Fonte: Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p.12.

Já os(as) jovens da EJA, após aulas teóricas, textos lidos a respeito da temática e discussão dos filmes assistidos, tiveram que criar super-heróis(inas) negros(as) para suprir “a falta de super-heróis(inas) negros(as) no mercado”, de modo que os(as) educandos(as) tiveram que usar criatividade, originalidade e fantasia para darem vida a inéditos(as) figuras negras. Pontua-se, inclusive, que é uma atividade adequada a essa faixa etária, visto que os jovens se sentem “imortais” e “invencíveis”.

No resultado desse trabalho, foram criados(as) super-heróis(inas) muito interessantes, com histórias críticas que remetiam à luta e à sobrevivência do povo preto: como, por exemplo, heróis pretos que carregam o mundo nas costas e de heroínas negras que sustentam os filhos com menos de um salário mínimo.

**Figura 15-** Jovem criando um super-herói negro



Fonte: Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p.13.

Depreende-se da imagem acima as características negroides atribuídas ao herói negro criado pelo jovem da EJA e essa observação se ratifica nas cores preta e marrom com as quais o desenho é contornado. Esses(as) jovens educandos(as) da EJA criaram muitos heróis(inas) negros(as) bem semelhantes aos do filme “Panteras Negras”, mesmo sem o filme ter sido lançado, na época, no Brasil, como, também, criaram heróis e heroínas negros muito parecidos com eles(as) mesmos(as) e com as pessoas da comunidade em que estão inseridos(as).

**Quadro 4-** Texto de abertura da Mostra

Texto de abertura da Mostra

Africanidades: Identidades e Reconhecimentos...

A África é o berço da humanidade. Ali teria surgido a espécie humana e se desenvolvido as primeiras sociedades. Logo, é o continente com a história humana mais antiga conhecida. Os primeiros habitantes criaram grandes civilizações e passaram a povoar voluntariamente todo o planeta com grandes fluxos migratórios. O continente africano foi marcado por várias diásporas. A partir do século VIII/IX, “o mundo africano” foi levado para o mundo árabe, para a Turquia, Irã, Iraque, Grécia e China (MOORE, 2008).

A escravidão racial foi um instrumento utilizado pelos europeus para dominar povos na área conhecida hoje como África e produzir uma das maiores diásporas da história humana para o trabalho forçado nas Américas. Um violento processo de desterritorialização e reterritorialização, que deslocou de forma compulsória os cambindas do Congo, os benguelas de Angola, os macuas/anjicos de Moçambique, os minas da Costa da Guiné, os gegê do Dahomé, os hauçás do Noroeste da Nigéria, os yorubás ou nagôs do reino de Oyo e Ketu para o trabalho forçado no Brasil. Outros milhões também foram levados para o trabalho forçado em todas as Américas. Esses povos escravizados vinham acorrentados e nus nos navios negreiros trazendo pouquíssimo objetos, mas um mundo dentro de si. Várias Áfricas aqui se inscreveram e os corpos dos escravizados eram uma espécie de arquivo de paisagens perdidas e mundos desfeitos e refeitos, eram o alvo das discriminações e usados como arma para defesa de seu único território (TAVARES, 1984).

“A expressão africanidades brasileiras refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia” (SILVA, 2013: 26).

Fonte: Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p.22.

Nesse texto, tem-se, de forma clara e concisa, os objetivos da mostra dos trabalhos realizados pelos(as) educandos(as) que foram: o de incomodar aqueles que não creem existir racismo no Brasil; o de lutar por uma escola mais inclusiva e o de tentar destruir qualquer possibilidade de defesa a uma possível democracia racial no Brasil. Visto que os trabalhos apresentados mostraram que há racismo no Brasil; que pessoas negras e não negras são tratadas

de forma desigual e que a escola, ainda, continua a reproduzir a exclusão de jovens negros(as). Diante disso, é preciso que a escola reflita a partir dos trabalhos realizados pelos(as) educandos(as) e seja, verdadeiramente, um espaço de luta antirracista para que toda a comunidade escolar negra ou não negra se sinta representada e pertencente a ela. A esse respeito, a proposta de avaliação do projeto pela comunidade escolar, era composta dos seguintes critérios avaliativos:

A avaliação do projeto é um processo que, em princípio, precisa ser institucionalizada em função da prevalência da participação do educando em, no mínimo, 80 horas.

Portanto, cada atividade realizada será registrada em um portfólio que é avaliado pelos educadores, por conceitos – A a D e arquivado.

São referências para a avaliação do portfólio:

- Participação das discussões, atividades propostas e eventos culturais;
- Realização das pesquisas extraclasse individuais e/ou em grupos, com recursos de imagens e de vários documentos que possam oferecer informações;
- Leitura de imagens, dados, documentos e diferentes fontes de informações, além de gráficos e tabelas e suas construções;
- Produção de textos;
- Posicionamento crítico, questionador, reflexivo e argumentativo sobre o tema;
- Exposições orais e visuais;

Faz parte da avaliação contínua e processual, o relatório da culminância do projeto, onde a escola realiza uma mostra de produções e atividades relacionadas aos temas desenvolvidos (Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p.5).

Observa-se uma avaliação qualitativa-subjetiva, em que os sujeitos da EJA se posicionaram de forma crítica em relação ao projeto, sobrepondo-se a uma avaliação quantitativa. Isso se deu mediante a construção de um portfólio em que os educadores atribuíam conceito de A a D, de acordo com o desenvolvimento e o interesse na temática proposta. De maneira que ao avaliar a próprio desempenho o(a) educando(a) avaliou, de forma reflexiva, todo o seu processo de aprendizado.

São referências para os conceitos:

- A – (80 a 100%) Desenvolveu com eficiência as competências e habilidades previstas
- B – (60% a 79%) Desenvolveu as competências e habilidades previstas
- C – (30% a 59%) Desenvolveu parcialmente as competências e habilidades previstas
- D – (0% a 29%) Não desenvolveu as competências e habilidades previstas (Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018, p.6)

Por fim, a partir da realização desse projeto na EJA, os resultados apontaram, entre outras coisas, que romper com as questões sobre racismo na sociedade brasileira é uma tarefa de muitos anos, porém a ideia de a coordenação pedagógica de prática educativa voltada para as relações étnico-raciais possibilitou que de alguma maneira o(a) sujeito(a) educando(a) pudesse se fortalecer e criar mecanismos de combate à discriminação. De maneira que o seu lugar de cidadão(ã) fosse reconhecido e valorizado, nos diversos espaços que ele(a) queira

transitar. Ou seja, dar voz àqueles(as) que o racismo, de forma perversa, impossibilitou de falar. (Projeto Africanidades: identidades e reconhecimentos, 2018).

## **2.2 O Projeto Político Pedagógico como instrumento de uma educação democrática e o trabalho da coordenação pedagógica**

O trabalho de coordenação pedagógica, no Brasil, representada pelo(a) coordenador(a) educacional, já existe desde a época das primeiras instruções educacionais regidas pelos padres jesuítas quando, de acordo com Silva (2013, p.11) “naquele tempo, no plano de ensino do Padre Manuel da Nóbrega já surgia a figura de um professor que orienta os demais professores e os alunos, uma espécie de supervisor escolar denominado Prefeito Geral dos Estudos”. Nos anos 60, o (a) pedagogo(a) tinha a função de

Apesar de docente, o seu exercício ocorre em outros espaços que não são exatamente os da sala de aula. Embora esse fato pareça óbvio, nem sempre foi assim. A orientação educacional foi oficialmente introduzida no país em 1942, na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Desde sua criação, foi prevista como um serviço educacional a ser desenvolvido nas escolas junto aos alunos (PINTO, 2011, p. 85).

Com o toyotismo<sup>32</sup>, as relações escolares passam a reproduzir as ferramentas de manutenção do sistema capitalista, de maneira que estudantes quando saem do sistema educacional e são inseridos nos postos de trabalho já estejam “familiarizados” com o *modus operandi* desse mercado. Com isso, modificou-se, acima de tudo, o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) que passará a atuar, regido por “muitos dos princípios dessa concepção de trabalho envolvem conceitos de administração participativa, trabalho em equipe, multifuncionalidade, flexibilidade e estímulo à iniciativa no trabalho” (CATANANTE; DIAS, 2017, p.3). Ao tornar, portanto, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) em uma espécie de “encarregado de produção” da equipe escolar.

Segundo Kuenzer (2002, p.49), há uma reorganização no trabalho pedagógico em que “substituindo os especialistas – administrador, supervisor, orientador – pelo pedagogo unitário, profissional multitarefa, ou seja, um único profissional ganhou novas tarefas”. O que sobrecarrega, pois, o trabalho da coordenação pedagógica no espaço escolar, já que esse

---

<sup>32</sup> Organização fabril do trabalho em que: cada etapa; maneira lógica e coordenada; formas dinâmicas; certeza do cumprimento dos objetivos; resultado e divulgação; motivação; trabalho em equipe; peça da engrenagem; sucesso educacional e mãos à obra. ASSIS, Marta Maria da Silva; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Pedagogia da cooperação: a cartilha Toyotista na educação. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/record>. Acesso em: 24 de jan. de 2022.

profissional fica envolvido com a grande quantidade de tarefas, com o curto tempo para realizá-las, sem mencionar a remuneração defasada.

A partir dos anos 80, houve a ampliação da atuação desse(a) profissional, de modo que

As principais questões educativas diziam respeito à melhoria da qualidade do ensino com a diminuição da repetência e da evasão escolar. Aquela década, calcada por um movimento pós-ditadura, foi ampla em debates e produções científicas que, somadas às alterações legais como a Constituição Federal de 1988, trouxe novos ares e novas perspectivas para a educação nacional, impulsionando o movimento de reforma educativa nos estados. Desde então amplia-se as demandas de trabalho para o coordenador pedagógico, bem como as pesquisas sobre a atuação desse profissional (CATANANTE; DIAS, 2017, p.4).

Com isso, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem a função principal de ser a instância, na escola, que se empenha para que haja coesão, parceria e envolvimento de toda a comunidade escolar em prol de uma educação mais igualitária, de qualidade em que todos os sujeitos(as) aprendam (DO EGITO, 2014). Haja vista que, de acordo com André e Vieira (2006, p.97), o (a) coordenador(a) “também é um docente e desenvolve suas atividades junto aos professores, com o propósito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar”, visto que

O coordenador pedagógico se direciona para a construção de uma ação colaborativa no processo educativo, reconhecendo, apoiando, assistindo, sugerindo, participando e inovando práticas, ações e procedimentos, pois tem sua “especialidade” nucleada na conjugação dos elementos do currículo: pessoas e processos. Desse modo, caracteriza-se pelo que congrega, reúne, enfim como um articulador. O coordenador pedagógico, neste contexto, é um membro participativo da organização do trabalho educativo escolar, que auxilia o docente a estruturar melhor sua prática pedagógica (GIANCATERINO, 2014, p.16).

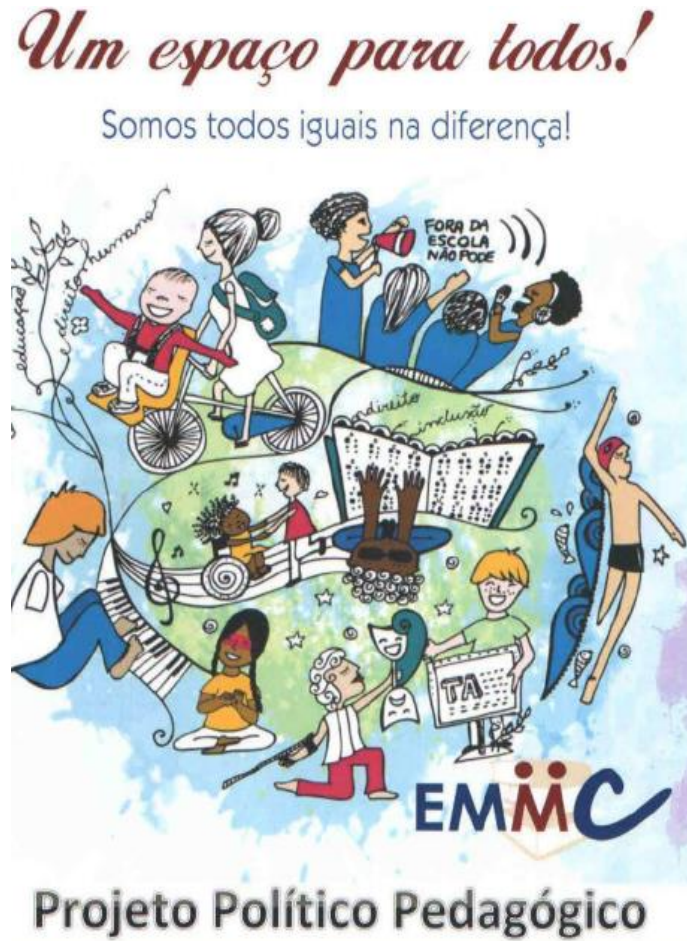
A coordenação escolar tem papel fundamental na implantação e implementação de projetos educacionais que direcionam o processo de ensino-aprendizado da escola, visto que a sua função transita por toda a comunidade escolar e tem acesso a todas as decisões pedagógicas que balizarão a rotina escolar, sobretudo, em tese, de uma forma plural e democrática,

Ao conceber a instituição educativa como espaço público onde se manifesta a diversidade de opiniões e a disputa de poder político, outro elemento fundamental e indispensável na definição desse processo é o pluralismo. Pluralismo entendido como o respeito ao outro, às diferentes opiniões, à diversidade de pensar. Enfim, o reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, por meio do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático (ARAÚJO, 2009, p.82)



A partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Lélia Gonzalez é possível apreender uma orientação para construção coletiva do espaço democrático conforme nota-se na capa do referido documento.

**Figura 16-** PPP: Um espaço para todos



Fonte: PPP da escola Lélia Gonzalez (2016-2020).

A frase da capa do projeto diz que a instituição é “um espaço para todos: *já que* somos todos iguais na diferença”, sendo ilustrada por educandos(as) de diferentes gêneros, de diferentes etnias, de diferentes idades, de diferentes saberes, sendo, esses(as) com ou sem deficiência. De maneira que a proposta inicial da escola é de estar aberta para todos(as) os(as) sujeitos(as), independentemente, de sua origem, caminhada ou saber. Com isso, podemos inferir que a diversidade, nessa escola, não represente estranhamento nem discriminação, mas acolhimento e inclusão.

Com isso, o PPP nos convida a um espaço em que novas maneiras de pensar e estar no mundo serão bem-vindos. Com uma proposta de rompimento com o presente em que todos os

saberes serão respeitados, haja vista que, de acordo com a epígrafe, “escola grande se faz com grandes cabeças, mas também com grandes corações” (Redin, 1999, p.7).

**Figura 17-** Epígrafe do PPP da escola Lélia Gonzalez

*“uma grande escola exigirá docentes competentes, abertos para o mundo e para o saber, sempre de novo redefinidos. Docentes e estudantes conscientemente comprometidos. Uma grande escola exigirá espaços físicos, culturais, sociais e artísticos, equipados que abriguem toda a sabedoria acumulada da humanidade e toda a esperança de futuro – que não seja continuidade do presente, porque este está em ritmo de barbárie – mas seja sua ultrapassagem. Uma grande escola exigirá tempo. Tempo de encontro, de encanto, de canto, de poesia, de arte, de cultura, de lazer, de discussão, de gratuidade, de ética e de estética, de bem-estar e de bem-querer e de beleza. Porque escola grande se faz com grandes cabeças, mas também com grandes corações, com muitos braços, que se estendem em abraços que animam caminhadas para grandes horizontes”.*

Euclides Redin

Fonte: PPP da escola Lélia Gonzalez (2016-2020), p.1

Percebe-se que a instituição busca valorizar a inteligência emocional, dado que se a escola não for um espaço saudável, não haverá aprendizado e, tampouco, trocas de conhecimentos, principalmente entre educandos(as) dessa modalidade de ensino que, tantas vezes, são atravessados por trajetórias de baixa autoestima.

O documento explicita que a sua construção se deu por meio do diálogo permanente e constante com a comunidade escolar, de forma que questões que envolvessem inclusão, diversidade, atendimento educacional especializado (AEE), sala de recurso multifuncional, planejamento e práticas de ensino fossem os balizadores das discussões (PPP, 2016, p.3). Por sua vez, a comissão organizadora do projeto fora composta por pessoas de variados segmentos

educacionais: pais, educandos(as) dos três turnos, funcionários de todos os setores, de modo que toda a comunidade escolar estivesse ali representada. É salutar frisar que os familiares/responsáveis pelos estudantes do diurno são os mesmos que ocupam os bancos escolares, no noturno, possibilitando àqueles, assim, uma maior interação e participação na escola.

Dentre as finalidades da EJA, a orientação é oferecer aos(às) educandos(as) possibilidades da continuidade dos estudos na formação básica e acadêmica para aqueles(as) que assim o desejarem (PPP, 2016, p.10). Com isso, na instituição, a EJA é uma modalidade de ensino respeitada e busca possibilitá-los(as) percorrer caminhos diversos, de modo a incentivá-los(as) a alcançar voos maiores que ultrapassam a educação básica.

Por conhecer o trabalho realizado há alguns anos, constata-se que há de fato o incentivo de promover a participação da comunidade escolar por parte da equipe gestora no intuito de fomentar uma gestão, verdadeiramente, democrática em que as relações entre o (as) sujeitos(as) que compõem a comunidade escolar sejam mais horizontalizadas possíveis. Propiciando, com isso, que todos(as) tenham voz e vez na tomada de decisões.

Essa prática ocorre com frequência, uma vez que existe “o monitoramento das ações administrativas, das ações pedagógicas e das metas propostas no PPP”, pelo conselho escolar (PPP, 2016-2020, p.23). Inclusive, é feita uma avaliação diagnóstica após a matrícula estudantil, de maneira que os(as) educadores(as) possam nortear o seu planejamento a partir das possibilidades e necessidades educacionais do público-alvo.

Em relação aos conteúdos atitudinais, eles são avaliados mediante a observação a postura dos(as) sujeitos(as) de aprendizagem perante situação-problema, ou seja, qual é a reação deles(as) ante aos conflitos que surgem em sala de aula; como eles(as) argumentam quando necessário; como se posicionam diante dos diversos temas e, por fim, como evoluem durante o processo de ensino-aprendizado. Todo esse percurso avaliativo busca levar em consideração as idiosincrasias dos(as) educandos(as), já que as suas singularidades sociais deverão direcionar todo o planejamento pedagógico segundo informações contidas no documento (PPP, 2016-2020).

O documento explicita, ainda, que a gestão pedagógica é composta por docentes, gestores (as) e pedagogos(as), sendo que a “maior parte dos problemas é resolvido pelo coletivo dos funcionários” (PPP, 2016-2020, p. 12). Há recomendação de que a sua aprovação seja feita por meio de decisões coletivas, destacando com isso a participação da comunidade escolar, por acreditar que

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporcionar um melhor aproveitamento de metas, da estrutura organizacional, da dinâmica da relação entre escola e comunidade (PPP, 2016, p.17).

Busca-se assegurar aos (às) educandos(as) da EJA, portanto, expressarem os seus pontos de vista em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, é condição *sine qua non* o alinhamento de suas expectativas com a realização da prática pedagógica dentro ou fora da sala de aula, de modo a garantir que as suas experiências sejam contempladas nos currículos formal<sup>33</sup> e, desejável, no oculto<sup>34</sup>.

Por conseguinte, cabe à coordenação pedagógica a tarefa de compreender a relação complexa entre diversidades-desigualdades pelo fato de estar, diretamente, inserida em uma comunidade intercultural escolar diversa, em que jovens, adultos(as) e idosos(as), sobretudo, dadas as condições sociais impostas aos(às) negros(as), possuem percursos sociais e de vida tortuosos e vulneráveis imposto pelo racismo.

Fato esse que exige combater o preconceito e à discriminação racial que passa necessariamente por meio de processos subjetivos os quais muitas vezes são necessárias intervenções por parte da coordenação pedagógica haja vista a lacuna identificada na formação inicial docente,

Outro desafio é a formação dos educadores com quem eu lido ou que estão na igreja, né. Porque a maior parte deles não tiveram na universidade uma disciplina específica pra trabalhar com EJA. Metodologias, didáticas, práticas de ensino, ou seja, uma matéria exclusiva e específica como educação infantil, educação inclusive educação especial, não tem. Nada como disciplina, eletiva, obrigatória, entre outras. Por que precisa ter? Porque quem sai do diurno para lidar com a escola noturna e com a EJA deveria ter uma formação condizente, pois não é a mesma matriz que a gente utiliza. Não é a mesma linguagem, não é o mesmo material didático, nem o mesmo local espacial para esse sujeito sentar dentro de sala de aula. O educador da EJA precisa ter em mente que o jovem quando ele senta de lado não é porque ele tá “zoando” o professor é porque as pernas dele não cabem na carteira. Muitas vezes, ele esconde aquela atividade do docente devido à dificuldade com aquela atividade. Com aquele papel em branco que sempre foi desafiador na vida dele que desde cedo foi excluído da escola. Nem sempre o nosso colega tem essa formação específica com essa linguagem própria para ele. Então esse é um desafio, formar cada professor que chega um olhar diferente para o educando. Porque tem colega que chega com a mesma forma de lidar com estudantes no sétimo, oitavo, nono ano. Então são desafios diários como as violências. Os estudantes precisam ser incluídos socialmente né? Às vezes, a gente não percebe e acha que tem que continuar trabalhando português, matemática, história, geografia sem falar dessas mazelas sociais (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

---

<sup>33</sup> Refere-se ao **currículo** estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. (LIBÂNIO, 2001, p.99).

<sup>34</sup>O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2017, p. 78)

Uma das maneiras de suprir a lacuna identificada é a oferta de formações continuadas que acontecem na escola, em que a coordenação pedagógica, a partir da parceria com movimentos sociais, busca trabalhar com os(as) educadores(as) temas como o racismo. Ademais, é praticada a escuta atenta dos(as) seus(suas) educandos(as) em relação à discriminação e ao preconceito racial, de modo a construir intervenções antirracistas, durante todo ano letivo, destinadas à reflexão acerca da consciência negra, com vista a promover aprendizagens múltiplas entre os(as) sujeitos(as). Sendo que

Mesmo tendo sido formados por cursos de formação de professores, nos quais se tornou praxe considerar a escola como um espaço de transformação e de formação do cidadão crítico, comprometido com a transformação social, tais profissionais não veem na discriminação e no preconceito racial um empecilho para a efetivação democrática. E mesmo aqueles que o fazem, normalmente não dominam os instrumentos necessários para a reversão dessa problemática (COELHO; PADILHA, 2013, p. 230).

A esse respeito, o tema das relações étnico-raciais não é devidamente abordado na maior parte dos cursos destinados à formação de professores nas universidades. Essa situação se agrava ainda mais ao considerar que muitos dos(as) docentes que atuam hoje nas instituições de ensino se graduaram há mais de vinte anos, ou seja, período anterior à promulgação da Lei nº. 10639/03. Por isso, o trabalho de formação em serviço consiste em uma estratégia pedagógica adotada importante, mas é preciso caminhar em direção à construção de uma EJA que se reconheça de fato enquanto uma modalidade de ensino, antes de tudo, negra e a partir desse reconhecimento construir uma abordagem pedagógica pautada na perspectiva de uma Educação Popular Negra (SILVA, 2020).

Discutir o tema racismo na escola e na sala de aula é importante, mas não pode ser a única estratégia e nem a mais importante, se a discussão servir apenas para momentos de catarse, no qual os atingidos pela discriminação manifestam sua indignação. Não estou recusando a importância da catarse, mas afirmando que temos de seguir em frente para construir algo positivo. Nesse sentido, a discussão deve atentar, especialmente, para a formulação de alternativas. Capacitar o professor para perceber o racismo e para combatê-lo me parece imperativo. Reformular o currículo também é importante. Chega a ser contraditório afirmar que somos um país multicultural e diverso e manter um currículo marcadamente eurocêntrico. Há que se desvincular o conteúdo relativo à África, à cultura afro-brasileira e aos povos indígenas do exótico e torná-lo um conteúdo tão relevante quanto aquele relativo à história europeia (COELHO, 2013, p. 240).

Trata-se, portanto, de uma disputa político-ideológica de concepção de valores que guiam a formação humana. A discussão do currículo nesse sentido é de fundamental relevância, já que esse direcionará o planejamento escolar. Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.15): considera

a esse respeito que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes que selecionados com uma intenção ideológica constituirão precisamente o currículo”. E, esse, por sua vez, é permeado por uma relação de poder, ou seja, a força motriz que direcionará determinada postura pedagógica. Ainda sobre currículo

O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz. Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política (SILVA, 2005, p. 194).

Perante isso, pode-se perceber que o currículo interfere na metodologia do(a) professor(a), assim como, esse mesmo currículo sofre alterações mediante intervenções do meio pedagógico, ao estabelecer, assim, uma relação dialógica e interativa, não concluída e, portanto, em processo de construção.

O alerta é para que os(as) estudantes sejam coautores(as) da pedagogia implementada, pela escola, pensada para eles (ARROYO, 2014). Nesse sentido, recuperar a contribuição histórica da população negra na construção da sociedade brasileira, com a participação dos(as) negros(as), abrangerá não somente aspectos históricos como, também, culturais na construção de uma autoestima positiva (MÜLLER, 2006).

De modo a propiciar na escola espaço legítimo para todos os saberes, pois, na verdade, a discussão sobre a educação étnico-racial permite ao(à) educando(a) reconhecer a sua própria identidade, mas, quando negada essa prática pedagógica pela instituição de ensino torna-se impossível oferecer esse conhecimento (JUNIOR e SOARES, 2016, p.4).

Essa escolha pedagógica da escola alinhada à legislação atual que, a todo tempo, convoca a instituição a manter um currículo em que todos os(as) educandos(as) sejam incluídos com a valorização de suas diversidades contribui para constituir uma educação que tenha pluralidade cultural e intercultural como um dos pilares do projeto político pedagógico.

Essa visão intercultural precisa perpassar pelo cotidiano escolar, de forma a permitir que docente-discente se vejam no contexto escolar e se reconheçam como sujeitos(as) de direitos naquele espaço. No entanto, a prática de uma pedagogia plural e antirracista terá percalços cotidianos para que seja implementada, uma vez que

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAUI, 2011, p. 241)

Trabalhar a cultura escolar com base em princípios antirracistas faz com que Ruth reflita sobre a condição de trabalho dos(as) educadores(as) com os quais lida no cotidiano. Ela identifica que a maior parte deles(as) que atuam na EJA está no seu 3º turno de trabalho. Em outras palavras, são pessoas que também convivem com conflitos ocasionados pelo mundo do trabalho que habitam, com direitos negados, cansados, desrespeitados em seus fazeres; também em lugares de buscas, desencontros, reencontros. E é nessa diversidade de desigualdades que a EJA se constitui, o que reforça o pensamento freireano no que diz respeito ao de que “todo ato de educar é também um ato político”, pois

As escolas de EJA são espaços diversificados, repletas de encontros com histórias que se repetem em ambos os lados. Importante entender que, nas turmas de EJA não temos lado. Temos formação cíclica onde aquele que ensina, sempre aprende. Educar na EJA é um ato político! É a busca pela emancipação do sujeito; é a prática da liberdade; é a abertura de horizontes antes não tão compreendidos. Ao se propor estratégias de trabalho nas turmas de EJA, há que se considerar esta diversidade étnica, geracional, étnica, de gênero, por isto a pedagogia de projetos colabora para uma aprendizagem que seja mais significativa e reconheça o sujeito como integrante do processo de sua formação (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Sendo assim, vejamos como uma coordenação pedagógica, inserida em um contexto de racismo institucional, propõe projetos pedagógicos de cunho antirracista em uma escola da EJA de maioria de educandos negra.

## **CAPÍTULO 3. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, EJA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Entender-se educadora negra em um ambiente escolar também marcado pela diversidade e diferentes diferenças, é se apropriar de um papel que propõe, minimamente, reflexões sérias e severas sobre este corpo/espço de construção de dignidade e valor. Apresentar para outros o ser de possibilidades que somos é de igual e fundamental relevância no sentido do empoderamento negro feminino, que vai além do cargo que se ocupa nesta escola/sociedade. Vai na contramão da história marcada pelos preconceitos (Ruth, coordenadora da EJA, 2022).

### **3.1 Coordenação pedagógica e o trabalho com a educação das relações étnico-raciais**

A coordenação pedagógica da EJA exige um(a) profissional que esteja alinhado(a) com as demandas específicas desse grupo, uma vez que esse grupo tem especificidades étnico-raciais que precisam ser acolhidas, problematizadas e, acima de tudo, respeitadas.

Concernente a isso, observa-se que a coordenadora Ruth possui uma trajetória consolidada em relação a formações com a temática étnico-racial na EJA, já que é especialista em Educação de Jovens e Adultos e Juventudes; é Coordenadora do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, como, também, é integrante da Coordenação dos Fóruns de EJA do Brasil Membro do GRUAR (Grupo Articulador de Educação de Jovens e Adultos de Minas Gerais) e do METRÔ/FOMEJA (Fórum Mineiro e Metropolitano de EJA). Como se não bastasse, atualmente, é mestranda na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) na temática sobre juventudes negras.

Por isso, Ruth compreende a importância do seu papel exercido na coordenação pedagógica ante o processo de formação humana e defende o direito à EJA a todos(as) os(as) sujeitos(as) acessarem o espaço escolar, permanecerem e aprenderem nele. Sobre isso ela diz

Como educadora, como alguém que acredita que a educação tem o seu papel social para além de ensinar conteúdo historicamente produzido que é direito dele educando. Ele tem o direito à aprender! Para, além disso, o espaço escolar não deve ser disciplinador de corpos que era em um dado momento da história no sentido de dispor em fila um atrás do outro, em relação ao controle do tempo, do jeito de ser, da forma de falar, mas para mim a educação ela vai, além disso. Segue em direção para ensinar a ser resistente, resiliente, questionar. Ir para o embate quando preciso, mas regredir e voltar quando for necessário. Ser capaz de compreender que esse mundo também é dele por direito e que esse direito lhe foi tomado por uma história de colonização (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Sua posição segue ao encontro da compreensão de que o ato educativo é permeado por escolhas pedagógicas feitas que ocorrem de forma conflituosa, com disputas acirradas por determinadas epistemologias, saberes e poderes de grupos de classe, raça, gênero, orientação sexual e religiões identificáveis (APPLE, 2020).



No tocante a isso, diversos estudos acadêmicos defendem a concepção de uma educação diversa, plural e inter/multicultural, de forma que abranja a diversidade que compõe a sociedade brasileira. Mas, aquela, também é marcada pelo conflito e disputas de narrativas pouco inclusivas que precisam ser problematizadas, haja vista que os atos discriminatórios são construtos sociais e, portanto, passíveis de debates, modificações, subversões e alterações (CANDAU, 2011).

A gestão escolar (diretor e coordenador escolar) constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2009, p.23).

O ofício da coordenação pedagógica requer, portanto, saberes plurais, heterogêneos e interconectados (ANDRE; VIEIRA, 2006), que a autorizam a fazer interlocução na comunidade escolar de modo a penetrar no cerne de tensionamentos de grupos que foram marginalizados historicamente e que tenham como origem, desses conflitos, as relações étnico-raciais. Uma vez que

O coordenador pedagógico se constitui como um agente fundamental nos processos didático-pedagógicos atinentes aos docentes e aos discentes na escola. Consideramos, destarte, a premissa de que esse profissional assume um lugar estratégico na formulação das políticas educacionais no contexto escolar, uma vez que estes figuram entre os que atuam na definição dessas políticas. Já que Comunga-se da compreensão de que a prática pedagógica das CP auxilia diretamente na definição das políticas educacionais internas, pois a sua interferência nos procedimentos teóricos e metodológicos costuma ser crucial para a condução do trabalho pedagógico de uma instituição escolar, contribuindo para o enfrentamento da diversidade étnico-racial, sexual e de gênero (COELHO; SILVA, 2017, p.3).

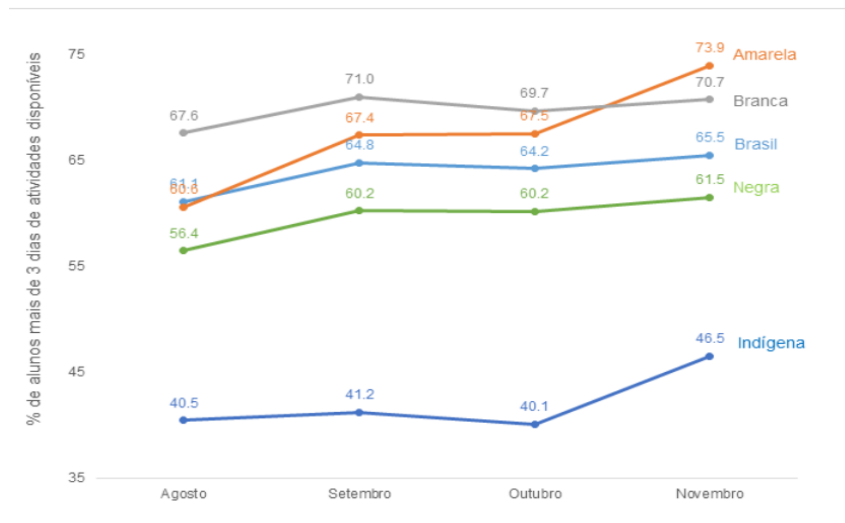
No contexto de implementação da EREER cabe a esse(a) profissional assumir o papel de promover o diálogo e as investigações que resultarão nas práticas em sala de aula, competindo a ele(a) incentivar, quando não houver, a inserção nas formações pedagógicas da questão da educação étnico-racial, de acordo com os pressupostos da Lei nº. 10.639/03 (atualizada por meio da Lei nº. 11.645/08) e suas Diretrizes.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o aprofundamento das desigualdades raciais e escolares em relação aos segmentos populacionais étnico-raciais foi acirrado ainda mais no contexto ocasionado pela Covid-19 desde o ano de 2020.

Tendo em vista que no público da EJA concentra a parcela da população que recebe as remunerações mais baixas e, por sua vez, apresentam o menor índice de escolaridade, é

assustador verificar a proporção de estudantes brancos(as) que tiveram acesso a atividades escolares nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2020. Sendo que fora, aproximadamente, 6 pontos percentuais superior a de negros(as) e, entre aqueles(as) que desenvolveram alguma atividade na semana, os(as) brancos(as) tiveram acesso a mais atividades do que os(as) negros(as), conforme apontou o estudo realizado pela Fundação João Pinheiro em parceria com o Conselho Regional de Economia de MG.

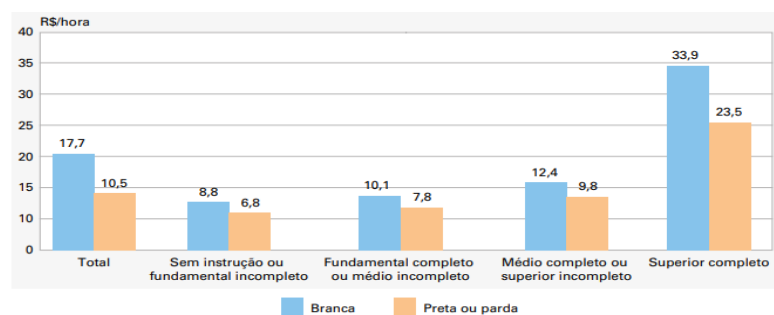
**Figura 18-** Distribuição dos estudantes por frequência de atividades escolares por cor/raça



Fonte: PNAD COVID-19 dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2020.

Na mesma direção, os dados do IBGE revelam que em 2019 a população ocupada de cor/raça branca recebia rendimento-hora superior à população negra para qualquer nível de instrução, sendo a diferença maior na categoria Superior completo, R\$ 33,90 contra R\$ 23,50, ou seja, 44,3% a mais para brancos.

**Figura 19-** Rendimento hora-média real do trabalho das pessoas ocupadas por cor/raça segundo o grau de instrução em 2019



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Com base nos dados acima, é preciso erradicar o racismo em nossa sociedade. O racismo “à brasileira” é atravessado por hierarquias sociais que tomam o pertencimento étnico-racial como um dos critérios, mas que ao mesmo tempo se silencia sobre práticas discriminatórias, ou pelo menos tenta, de maneira a evitar que se trata do conflito racial existente no interior da sociedade abertamente e com isso,

No Brasil, não é de bom tom “puxar o assunto da cor”, diante de uma pessoa preta ou parda. Evita-se a referência à cor, do mesmo modo como se evitaria a referência a qualquer outro assunto capaz de ferir a susceptibilidade do interlocutor – em geral, diz-se que “em casa de enforcado, não se fala em corda”. Em contraposição, em qualquer contenda com uma pessoa de cor, a primeira ofensa que se lhe assaca é a referência a sua origem étnica (NOGUEIRA, 2007, p. 299).

Esse negacionismo acerca do racismo, no Brasil, perpassa por todos os segmentos da escola e, consigo, traz consequências desastrosas para o enfrentamento ativo ao racismo institucionalizado. Contudo, essas questões não afetam apenas os(as) educandos(as) negros(as) da EJA, mas também os não negros(as), uma vez que a ideia do mito da democracia racial está arraigado no imaginário social. Por essa razão, estratégias educacionais de combate ao racismo necessitam de ser planejadas por toda a equipe escolar, principalmente pela coordenação pedagógica. Isso se dá, pelo fato de esse ser um tema complexo e que exigirá da comunidade da escola Lélia Gonzalez uma postura transformadora, combatente e crítica, uma vez que o racismo cotidiano ainda impera nos bancos escolares das turmas da EJA em Betim-MG.

Apesar dos percalços, reside, ainda a convicção de que seja possível alterar de forma organizada relações marcadas por assimetrias sociorraciais, de modo que os(as) sujeitos(as) tenham os seus direitos, o seu espaço, a sua humanidade, considerando as raízes históricas de cada indivíduo ou da coletividade, de maneira que a coletividade seja respeitada e que o construído como diferente seja reconhecido em suas particularidades (DUAILIBI, 2018).

Investir em formação continuada tem a função de contribuir com a constituição de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade (REGO, 2014).

Dessa maneira, a coordenadora pedagógica da EJA assume juntamente com a sua equipe a responsabilidade e o compromisso de realizar práticas educativas antirracistas, mediante o desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivos; abordagens curriculares que dialoguem com outros saberes; atitudes não preconceituosas; encaminhamentos que levem em conta o

contexto escravocrata brasileiro, bem como, ações inclusivas e plurais que contribuam no combate ao racismo institucional.

Não é Projeto Político Pedagógico, ou Preto Pobre Periférico. O PPP que a gente pensa ele existe para lembrar o tempo todo quem nós somos, a nossa luta, o nosso grito. É para que os outros escutem. É para fazer uma audição de respeito. De respeito, de reconhecimento, de dizer não as situações de desigualdades. Digo para os educandos. Vocês têm uma produção, uma história porque antes que o outro me reconheça eu primeiro preciso me reconhecer. Antes que o outro compreenda a minha dignidade, eu preciso entender que eu sou sujeito de dignidade. Eu preciso entender que eu sou uma pessoa que tem um valor. É a cor da minha pele, a textura do meu cabelo, do meu nariz, etc., que constitui o meu ser. Então, eu preciso reconhecer em mim o que de fato sou. Não tenho que querer ser branca, não tenho que querer ser diferente do que sou. Porém, há uma sociedade cobra de mim. Será que eu tenho que me contentar em ser auxiliar de pedreiro? Eu tenho que me contentar em ser a doméstica das casas lá do Belvedere, de Nova Lima? Nós temos muitas pessoas, muitas mulheres que trabalham lá. Porque o estudante não pode sonhar em governar? Pode ser juiz, advogado, médico, etc. Trabalhamos para eles percebam que são capazes. Falamos o que são as identidades positivas. São as identidades positivas que a gente precisa ter. Vamos lembrar que não é fácil, no entanto é difícil para todo mundo. Essa é orientação dos projetos desenvolvidos (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

O posicionamento de Ruth segue em direção ao que defende Junior e Soares (2016, p. 287) quando dizem que “trabalhar com a Educação Intercultural é promover um espaço de respeito às diferenças, sendo o papel crucial da Gestão/Coordenação à difusão desse elo”, dado que

A EJA se configura em grande parte, por estudantes que vivenciam processos de exclusão social, dentre eles o étnico-racial, a escola pode ser um espaço privilegiado no tratamento pedagógico e político dessas questões, que dizem respeito essencialmente a esses sujeitos. Pesquisas com proposituras de mudanças precisam girar em torno dos interesses e de questões do grupo visado (FERRAZ, 2016, p. 54).

Por esse motivo que consideramos a necessidade de haver mais estudos que problematizem o trabalho desenvolvido por esses(as) profissionais. Afinal, conforme dito anteriormente, a produção de conhecimento a partir desse enfoque nessa modalidade de ensino apresenta-se ainda incipiente (ANDRÉ, 2010, GOMES, 2006).

### **3.2 Mulher, negra e coordenadora pedagógica**

Ser mulher negra exercendo o cargo de coordenação pedagógica ou professora não se constitui, ainda nos dias atuais, numa tarefa fácil, já que o corpo feminino negro aciona imaginários racistas que foram simbolicamente construídos na sociedade e antecede à formação

e à titulação da mulher negra. Por isso, durante muito tempo, o espaço de articulador(a) pedagógico(a) e docente ficara sob a responsabilidade de pessoas brancas. Instaurando, por isso, um legado de exclusão de mulheres negras nesses espaços. Já que,

Havia pouca presença de mulheres negras no magistério primário, nas décadas iniciais do século XX, era fruto das construções simbólicas em torno do negro e do mestiço tais como “pouca inteligência de negros e mestiços, sua incapacidade para estudos aprofundados etc”. Posto que tais construções simbólicas fazem parte de um conjunto de representações sociais advindas das teorias racistas do século XIX. E o esforço em obter e galgar as profissões de maior prestígio esbarrava quase sempre na resistência a aceitar que o negro saísse do seu lugar (MULLER, 1999, p.36).

Com isso, observa-se que ser professora negra no Brasil sempre foi desafiador, visto que não havia políticas públicas que incluíssem essas mulheres em ocupações fora dos serviços domésticos. Müller pontua ainda que, em função das reformas educacionais realizadas no período da Primeira República, exigia-se, além dos “méritos”, um “biótipo saudável” para o ingresso no Magistério. E nesse sentido houve uma diminuição considerável do número de professoras negras no cenário de ensino público, uma vez que essas não se adequavam aos padrões físicos dos preceitos escolanovistas combinados com a ideologia higienista difundida no Brasil naquela época (MÜLLER, 1999).

Por isso, no início do século XX, as pessoas negras viam-se impedidas de seguir a carreira do magistério, principalmente, por aspectos relacionados à aparência física e ao padrão de “competência” para as funções que não poderiam nunca pertencer a uma mulher ou a um homem negro. Os processos de preparação das professoras primárias eram permeados por um conjunto de normas para o ingresso e permanência no magistério que acabavam por impedir uma maior presença de mulheres negras nessa carreira. Apesar de não explicitarem o preconceito racial, as exigências, principalmente aquelas relativas à saúde, aparência física e comprovação de estudos, excluíram do cenário do magistério as mulheres negras (MÜLLER, 1999, p.36).

Por esses motivos, o racismo à brasileira operou de forma eficiente e excludente em relação às mulheres negras. Para que isso se invertesse foram necessários muitos anos de lutas por direitos, impulsionadas pelo movimento negro brasileiro, de modo que aumentassem o número de professoras negras na carreira do magistério. Anos, esses, marcados por diversas transformações políticas e sociais que modificaram o acesso à educação, permitindo a entrada de setores sociais há muito tempo excluídos dos processos de escolarização.

As mudanças começaram a ser sentidas a partir de 1960 com a ampliação do número de vagas nas escolas públicas. Não sem razão, a partir desse momento, também a carreira do

magistério foi perdendo, pouco a pouco, o seu prestígio. Caberia aos setores desde muito discriminados na sociedade, pobres, negros(as) e pardos(as), assumir uma carreira profissional já não muito valorizada. Para os(as) negros(as), essa carreira ainda se constituía em uma forma de ascender socialmente se comparada às posições que historicamente ocuparam na sociedade brasileira (SANTANA, 2003, p.56). A esse respeito, Ruth pondera que o papel da coordenação pedagógica,

Nesse lugar da coordenação pedagógica eu entendo isso como um papel primordial provocar essa discussão curricular de um currículo que transgrida sabe? Que venha eh dialogar com o currículo formal da escola claro, mas que ele não fique que ele passe que ele vá além que ele seja uma proposta de um conhecimento bem maior do que apenas esse escolar, né? Esse que não é pequeno, nucleado, compartimentalizado a gente precisa sair. Provocar uma educação mais revolucionária. Uma educação que busca esse diálogo com o sujeito não para o sujeito. Esse lugar que a gente ocupa tanto numa coordenação de um grupo é de provocação sabe? A gente precisa provocar pensamento, reflexão, a gente dá uns murros de vez em quando. A gente vai para o enfrentamento tem hora, mas é preciso porque são muitos anos né? Já temos muitos séculos de que estamos assim nessa forma (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Após a sua inclusão nos espaços educacionais, a professora negra passa a ter um triplo desafio na construção de sua identidade: por ser mulher, por ser negra e por ser professora. Em face disso, essa trava contínuas batalhas por reconhecimento social e profissional. Haja vista que, segundo Gomes (1999, p.56) “o ambiente escolar é permeado pela diversidade cultural. A professora, como sujeita, é portadora de valores que se refletem na sua representação sobre “ser negro”, “ser branco”, “ser homem”, “ser mulher” na sociedade brasileira.” Por isso,

Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, e, é claro, avanços, mas também um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa ainda suportar diferentes tipos de discriminação ao ser mulher negra e professora apresenta-se como uma outra forma de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente este espaço, que anteriormente era permitido aos homens e aos brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É um rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro, ou seja, de que ele não é intelectualmente capaz. A trajetória das professoras negras reflete a trajetória de todas as mulheres negras. Uma história de luta, resistência, emoção e muita dor (GOMES, 1999, p.57).

Concernente à coordenadora pesquisada, faz-se relevante o fato de ela trabalhar na EJA e ser a pedagoga responsável pelo turno, dado que a maioria das educandas que lá estão são negras e desempenham atividades domésticas durante o dia. Com isso, a presença de uma mulher negra ocupando uma função que rompa com o ciclo de “afazeres domésticos” faz com que a carga de sua representatividade se torne ainda mais relevante. Mesmo porque Ruth,

também, inova nessa trajetória quando “diz que a mãe é do lar”, mas que tinha o sonho de estudar e passou esse sonho para as três filhas que teve (RUTH, coordenadora da EJA, 2021, p.10). Com isso, Ruth não somente rompe com a tradição de mulheres negras de sua família ocuparem, apenas, serviços domésticos, como também, realiza o sonho da mãe dela: que era o de estudar.

Ainda sobre isso, muitas professoras negras lidam com a temática das relações raciais na escola, marcada pelo ocultamento e pelo silenciamento, refletindo, assim, o despreparo que a maioria das educadoras têm a respeito da questão racial. Sendo que para muitas professoras negras tratar sobre esse tema em sala de aula se constitui em desafio e em dificuldade que está associada a sua história de vida, ou seja, “às marcas deixadas pelas experiências com o racismo e a discriminação”. Portanto, ser educadoras negras e dizer sobre questões relacionadas ao racismo e à discriminação são tão dolorosas para muitas das profissionais da educação e, por isso, muitas optam pela omissão, já que é difícil para a mulher negra romper com o lugar de subalternidade reservado aos(as) afro-brasileiros(as) (GOMES, 1995).

Ainda de acordo com Nilma Lino Gomes (1995, p.189) “ao tornarem-se professoras, essas mulheres romperam com esse lugar de *subordinação*, ocupando um espaço que, embora não tão possuidor de *status* social, ainda é um espaço no qual a maioria da população negra no Brasil não está incluída.” De modo que para a mulher negra ser uma profissional da educação é afastar da “pecha” de estar presa a trabalhos domésticos.

Na verdade, o estudo de Gomes (1995) revelou que não é pelo fato de ser negra que as professoras tinham bem elaborada sua identidade étnico-racial ou possuíam um posicionamento positivo frente à cultura negra e aos negros de forma geral. As mulheres negras pesquisadas, por essa autora, apresentaram visões e comportamentos semelhantes aos da maioria dos brasileiros, formados e envoltos no mito da democracia racial e no racismo ambíguo presente em nossa sociedade (SANTANA, 2003).

Contudo, ao observar a trajetória de Ruth, diferente das professoras negras pesquisadas por Gomes, nota-se que aquela não se furtou à problematização da temática étnico-racial, uma vez que essa discussão e esse debate estiveram presentes em suas pautas de formação e engajamentos. Sobre isso,

Eu me lembro de um dos projetos que fizemos pra iniciar o ponta pé esse projeto [AfricanEJA], nós pegamos personalidades negras. Montamos um painel na escola com o rosto de vários de vários deles. Tinha do Barack Obama, de mulheres negras, entre outras. Então a primeira coisa que a gente fez foi colocar imagem de pessoas importantes. Sem falar do que se tratava. A pergunta era o pontapé inicial do projeto. Montar um painel só de gente preta, mas a gente queria gente preta bacana. Vamos

dizer assim, bem famosa. E os(as) estudantes da EJA quando chegavam achavam aquela coisa assim, estranha. Porque esse monte de rosto? E a gente fez questão de imprimir. A gente foi até uma gráfica, imprimir com a impressão de boa qualidade. As pessoas ficavam perguntando, você conhece algum deles? E a gente ficava olhando. Então, uma semana depois daquelas fotos expostas, aquelas imagens e a gente circulando e ouvindo as perguntas você conhece alguém? Quem é esse? Chegou à sexta-feira, conversamos sobre a beleza, a dignidade e o valor da população negra. Fizemos em conjunto a mesma atividade em todas as salas, com grupos diferenciados, o uso de estratégias variadas. Perguntamos para eles(as) se conheciam e quem eram aquelas personalidades negras. Por que eles(as) achavam que estavam lá: E se tinha alguma diferença, se a gente colocasse ali outras pessoas de pele branca? E aí fomos ouvir. Das questões raciais do país e ali escutamos que desde pequeno os(as) educandos(as) escutam falar do cabelo, da cor da pele, etc. [As ofensas discriminatórias racistas por meio de ditados populares] e fomos trabalhando sobre a questão da linguagem. E aí então um jovem da escola negro belíssimo, vira pra nós e fala, tá legal, mas por que não põe a gente? Seria legal, vocês colocarem as fotos de gente real. Na cabeça dele aquelas pessoas não eram reais. Elas existem no outro plano, tá em outro mundo, que não é o mundo deles da periferia, urbana, pobre. Aí nós fomos estudar para que eles entendessem que foi uma luta para que eles chegassem aonde chegaram. O resgate da dignidade do povo preto (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

O imaginário de que pessoas negras bem sucedidas socialmente são consideradas irreais, conforme observado na fala do estudante, ocorre também na representação social de professoras, mulheres e negras. Afinal, como escapar do lugar social de “doméstica” que fora historicamente reservados a elas? Além de o magistério ser uma forma de essas mulheres negras educadoras se esforçarem em superar os processos discriminatórios aos quais estão submetidas, possibilitando, assim, que essas constituam um diferencial socioeconômico em relação às outras mulheres negras.

Outro estudo, que a exemplo de Müller (1999) se situa na área de História da Educação, pesquisa a inserção da mulher negra, que a autora nomeia não branca, no magistério primário no momento em que se abrem turmas no período noturno nos institutos de educação. Vivências com o preconceito e a negação da identidade negra foram apontadas como formas de se aproximarem do ideal da “professorinha de azul e branco”, que representavam verdadeiros símbolos da nacionalidade brasileira, idealizada conforme os padrões de cultura, estética e comportamento dos(as) brancos(as). Contudo, as professoras negras estudadas afastaram-se de suas identidades étnico-raciais, confirmando o quanto o(a) negro(a), para ser aceito(a), ainda tem que abrir mão de sua identidade e, muitas vezes, de si mesmo(a) (SANTANA, 2003).

Sendo que, de acordo com Gomes (1995, p.24), “a presença de mulheres negras no magistério significa o rompimento de diversas barreiras impostas aos(às) negros(as) no Brasil, principalmente, nos campos educacional e profissional”. Inclusive, muitas professoras, em 1995, na época da pesquisa de Gomes, preferiam o termo “não branca”, pois as mulheres negras



por ela entrevistadas encontraram dificuldades em se identificarem como negras. Essas professoras se autotransformaram com uma série de expressões para dizerem sua cor e isso nos induz a inferir que elas tiveram sérios problemas com suas identidades negras. Talvez, como Santos chama a atenção, essa tenha sido uma forma de serem aceitas no mundo dos(as) brancos(as) e corresponderem aos padrões estéticos do símbolo de professora que imperou durante muitos anos na educação (SANTANA, 2003, p. 58-60).

Dentre as atribuições profissionais de Ruth estão: assessorar os(as) professores(as) na escolha e utilização dos procedimentos e recursos didáticos mais adequados ao atingimento dos objetivos curriculares; articular os(as) docentes de cada área para o desenvolvimento do trabalho técnico-pedagógico na Unidade Escolar; orientar os(as) professores(as) sobre as estratégias mediante às quais as dificuldades identificadas possam ser trabalhadas, em nível pedagógico e, ainda, articular a formação continuada do grupo. Nesse sentido, estar à frente da organização pedagógica da escola consiste em um embate, uma vez que a sujeita da pesquisa conhece e reconhece, portanto, que para uma mulher negra ocupar o cargo de coordenação engajada com o tema da EJA articulado com as relações étnico-raciais é desafiador.

Ser uma mulher negra na coordenação pedagógica ou ocupando espaços de gestão (secretarias de educação, fóruns, encontros nacionais, universidades...) é quebrar paradigmas e trazer para o centro da práxis o desafio de representar a maioria da população brasileira tendo voz, ação e proposição! Nada fácil, nada suave, nada tranquilo! Lugar de disputas, de firmeza e suavidade, pois como bem nos ensinou (e ensina até hoje) o revolucionário: “hay que endurecerse pero sin perder la ternura”, principalmente considerando a modalidade dos excluídos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Nota-se que Ruth, como mulher negra e coordenadora pedagógica, a partir da participação nos movimentos sociais em defesa da EJA, busca praticar em sua atuação profissional uma dialógica horizontalizada com os demais profissionais da educação. A formação para as relações étnico-raciais emerge também daí, ou seja, do seu comprometimento profissional ético e sensível ao qual muitas vezes é preciso manter-se firme no posicionamento na luta antirracista, porém sem perder a ternura.

### **3.3 Corporeidade negra e gestão de processos educativos**

A corporeidade é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, juntamente com a circularidade, a religiosidade, a musicalidade, a memória, a ancestralidade, o cooperativismo,

a oralidade e a energia vital<sup>35</sup>. Por isso, o corpo negro no campo de estudo das relações étnico-raciais é central, uma vez que, sob o olhar da construção simbólica do racismo, ele aciona imaginários sociais que reconhecem a pessoa negra aprisionada à imagem corpo-mercadoria relacionado ao passado escravocrata colonial.

Porém, sabe-se que a corporeidade negra é constituída da “ginga”, recebida da herança de nossos ancestrais como instrumento de luta e de resistência, esquivando-se, pois, das armadilhas impostas pelo racismo estrutural. A esse respeito, o corpo, “este grande sistema de razão”, é apontado como a principal arma utilizada pelo negro para se livrar das dificuldades. Em seus manuscritos, Mestre Pastinha escreveu:

Depois que os nêgos se achou ser forte com suas armas manhosa, tornou-se difícil para os cabos do mato por as mãos nos nêgos, porque? Escorregavam mesmo que quiabo, eles aplicavam truque no próprio corpo. Esse molejo corporal foi chamado de ginga, considerado como o movimento básico da capoeira (DECÂNIO, 1983, s/p).

Acerca disso, durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. A existência de um padrão de beleza que prima pela “brancura”, numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta a vida da população negra e indígena nas diferentes instituições sociais em que vivemos. Assim sendo,

O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra. E é justamente o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professores/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo. Parto do pressuposto de que a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, veem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos (GOMES, 2002, p. 43).

---

<sup>35</sup> A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. (TRINDADE, 2013, p.132).

Então, na escola, é possível se trabalhar com a corporeidade negra de maneira positiva, ou seja, deslocar o tratamento estereotipado do cabelo e da cor da pele negra do lugar da inferioridade, para representarem símbolos estéticos da beleza negra, assumindo, assim, uma significação política. Nessa direção, é necessário que haja projetos pedagógicos que coloquem o(a) negro(a) como protagonista de sua própria história, de modo que a instituição de ensino corrobore para a superação de preconceitos em relação à estética negra.

No que se refere a isso, a sujeita da pesquisa reafirma a necessidade de a escola permanecer na luta por uma sociedade antirracista quando justifica a necessidade da temática étnico-racial estar permanentemente pautada:

Por isso tantos projetos, estudos, buscas e discussões sobre as relações étnico-raciais na escola (e fora dela). Ações que pautam tanto educadores quanto educandos e a sua comunidade. Confesso que em tempos outros, não tinha essa intenção, até mesmo porque ações de racismo velados (mais comuns) eram vistos como brincadeiras que não faziam mal a ninguém. Acontece que o mal que sempre fez foi incutir na população negra, periférica e subalternizada, em sua maioria composta por negros e negras, a sua pouca importância na conjuntura social, a descartabilidade de suas vidas, a impotência diante dos aparelhos ideológicos de Estado e o sentimento de inferioridade que até hoje assola este país, de população majoritariamente afrodescendente, razão pela qual nós, educadores, não poderemos em hipótese alguma, nos furtar à discussão e promover o debate necessário à construção de uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e altamente favorecedora na colaboração de seres humanos melhores para o mundo (na contramão de mundo melhor para o ser humano) (Ruth, coordenadora da EJA, 2022).

Já que se considera, então, que o estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola, como também poderá ajudar-nos a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade negra de educandos(as), professores(as) negros(as) e brancos(as). Inclusive, discutindo, como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar, já que na escola não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro, mas podemos, também, aprender a superá-las (GOMES, 2002). Ainda de acordo com a autora

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro (GOMES, 2002, 43).

A discussão acerca do corpo negro precisa ser pautado cotidianamente, em razão de durante muitos séculos o corpo da mulher negra ter sido associado à sexualização, à erotização e ao meio de amamentação dos(as) filhos(as) dos(as) senhores(as), sendo esse corpo, portanto, considerado apenas um objeto com funções primárias bem definidas. Desse modo, quando se refere ao corpo da educadora negra, pode-se, muitas vezes, associá-lo a esses estereótipos que durante tanto tempo permearam o imaginário da população brasileira.

Ainda sobre isso

Fico pensando como o racismo se manifesta nas entrelinhas do discurso, muitas vezes sem fala, mas por meio de atitudes há uma expectativa que sustenta o imaginário racista, que relaciona a mulher negra à submissão, subalternidade e animalização. Felizmente contrário essas expectativas e nutro esperanças de que um dia elas serão extirpadas da nossa sociedade (SILVA, 2019, p.82).

Em razão disso, a mulher negra professora sofre discriminação por ter um corpo atrelado à animalização e ainda sofre por enfrentar inúmeros desafios no seu fazer docente, dado que essa rompe com o paradigma de atuar em serviços domésticos, como suas ancestrais, ao ocupar, assim, lugares que não foram projetados, no início, para serem ocupados por um corpo feminino e, tampouco, negro. Sendo que

A mulher negra professora se defronta com muitos conflitos para a construção de sua identidade e o estabelecimento de sua condição de mulher e profissional. Porém, nem sempre essa complexa realidade e todas as pressões às quais é submetida conseguem desfigurar a sua autoimagem. Sua consciência avança. Já que essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES, 1999, p.55; GOMES, 1996, p.78).

É importante ressaltar que na instituição escolar, assim como na sociedade, nos comunicamos por meio do corpo e esse corpo é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. Em conformidade com isso, a antropologia mostra-nos que as singularidades culturais são dadas não somente pelas dimensões invisíveis das relações humanas, como, também, dadas pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo (GOMES, 2002). Corpo de negra, esse, que no imaginário de muitos é objetificado e por isso se sentem autorizados a tocá-lo e o desrespeitar. Como mostra Ruth no depoimento abaixo:

Outro fator importante nesta trajetória são os assédios (morais, sexuais) pelos quais já passei por ocupar os lugares de educadora ou gestora. Escutar mãe de aluna de pele clara dizer para a direção da escola onde trabalhava com turmas de educação pré-escolar (hoje 1º ano) “não querer que aquela negra desse aulas para sua filha”, ou educandos dizerem “você é muito gostosa para ser professora” ou colegas de profissão afirmarem diante de outros que a “pedagoga desta escola é a moreninha mais chique que tem! Já até deixei minha homenagem para ela no banheiro (risos)”, dentre outros momentos que já vivi só me fazem reforçar a intenção de sempre trabalhar pela conscientização do papel do educador/educadora, da mulher negra em especial, no sentido de trazer para o centro da questão nossas raízes de colônia de exploração, escravocrata, preconceituosa e discriminatória (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Nota-se que o corpo da mulher negra, muitas vezes, é usado como objeto de erotização da comunidade escolar. Inclusive, em relação a isso, há de se registrar que como professora mulher negra, já sofri assédio sexual nesse sentido. Sobretudo, por educandos adolescentes que esperavam, ansiosamente, que eu passasse matéria no quadro para que quando eu estivesse de costas pudessem observar meus glúteos, transformando-me, assim, em um objeto sexual. Todavia, esses mesmos educandos quando tinham aula com professoras brancas apresentavam um outro comportamento, já que apreciavam os rostos delas e por elas se apaixonavam. Ou seja, o meu corpo negro servia para que os educandos-adolescentes imaginassem iniciar a sua vida sexual, enquanto as professoras brancas representariam como eles desejavam ser suas futuras esposas.

A esse respeito, a coordenadora pedagógica reflete que o cargo da gestão pedagógica é atravessado por imaginários e a maneira que a representação do corpo negro é construído socialmente.

Ser mulher é privilégio para poucos; negra então... dá-lhe privilégio! Porém, claro que isto é uma ironia. Não somos vistas desta forma: alguém que é privilegiada pela cor e gênero. A não ser, considerando nossa sociedade patriarcal e profundamente misógina e europeizada, para falar das nossas “curvas”, “bundas” e “peitos”. Situação vivida por muitas de nós em diversos espaços que ocupamos no mundo do trabalho e, mesmo naqueles em que socializamos em nossos territórios. (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Portanto, para Ruth, a mulher negra em uma sociedade misógina, eurocêntrica e racista como a brasileira, ocupa um lugar de objetificação e não de humanização, sendo tratada de forma diferenciada em relação à mulher branca. A respeito disso, Sojourner Truth<sup>36</sup> disse em 1851

---

<sup>36</sup> Sojourner Truth nasceu escrava em Nova Iorque, sob o nome de Isabella Van Wagenen, em 1787, foi tornada livre em 1797, em função da Northwest Ordinance, que aboliu a escravidão nos Territórios do Norte dos Estados Unidos (ao norte do rio Ohio). A escravidão nos Estados Unidos, entretanto, só foi abolida nacionalmente em 1865, após a sangrenta guerra entre os estados do Norte e do Sul, conhecida como Guerra da Secessão. Sojourner viveu alguns anos com um família Quaker, onde recebeu alguma educação formal. Tornou-se uma pregadora pentecostal, ativa abolicionista e defensora dos direitos das mulheres. Em 1843 mudou seu nome para Sojourner

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 1851).<sup>37</sup>

Truth, em 1851, refletiu sobre a condição de objetificação que se encontrava a mulher negra, já que pelo fato de ter a pele preta não era tratada como uma mulher. Com isso, Truth iniciava a discussão acerca da interseccionalidade<sup>38</sup> já que os debates sobre o feminismo não “davam conta” das especificidades da mulher negra. Sobre isso, de acordo com Kilomba (2016, p.87) “o feminismo é um movimento maravilhoso, mas excluiu muito a mulher não branca de todo o seu discurso. A mulher negra esteve muito ausente, como um tipo de vácuo entre discursos”.

E devido a isso, era preciso que fosse debatida a situação da mulher negra de forma individualizada, visto que essa sofria opressões de forma potencializada e sobrepostas ao envolver questões relacionadas ao gênero (sexismo) e à raça (racismo). Por causa disso, as discriminações que são impostas às mulheres negras são muito mais profundas do que as impostas às mulheres brancas, uma vez que as mulheres negras, que estão na base da pirâmide social, são aquelas que cuidam da casa e dos filhos das brancas, de maneira que aquelas afirmem o seu lugar profissional em uma sociedade machista, como a brasileira.

Sobre essa questão adverte Ruth

---

Truth (Peregrina da Verdade). E não sou uma mulher? – Sojourner Truth, Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em 26 de ago. de 2022.

<sup>37</sup> Esse discurso foi proferido como uma intervenção na Women’s Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851. Em uma reunião de clérigos onde se discutiam os direitos da mulher, Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora. Sojourner Truth, Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em 26 de ago. de 2022.

<sup>38</sup> 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. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (Crenshaw, 2002).

Antes que o outro compreenda a minha dignidade, eu preciso entender que eu sou sujeito de dignidade eu preciso entender que eu sou uma pessoa que tem um valor que não é a cor da minha pele, a textura do meu cabelo, a do meu nariz que até isso ele fala a ponta do nariz, o gays, não é isso que me faz ser, mas isso é o que é o meu ser. Então, eu preciso reconhecer em mim o que eu de fato sou, não tenho que querer ser branca, não tenho que querer ser diferente do que sou né? Como educadora, como alguém que acredita que a educação tem o seu papel social para além de ensinar conteúdo historicamente produzido que é direito dele, ele tem que aprender, mas para além disso ele tem esse espaço escolar, não como disciplinador de corpos que era antigamente o que se veio, o que a educação for mal num dado momento da história se tornou disciplinar corpos, né? Botar um atrás do outro, que é tímido com horário, com tempo, com jeito de ser, com forma de falar é disciplinar, pra ser bem encaminhado ali na sociedade, mas pra mim a educação ela vai ser além disso né? Né? Pra dizer o contrário, pra ensinar a ser resistente, a ser resiliente, a questionar, né? A ir pro embate quando preciso, mas regredir, voltar quando for necessário e ser alguém que compreenda que esse mundo é dele também por direito e que lhe foi tomado esse direito por uma história de colonização, né? (Ruth, coordenadora pedagógica da EJA, 2022).

Em consideração a isso, é fundamental que, por meio da conscientização de classe, raça e gênero, os(as) educandos(as) negros(as) inseridos(as) em processos educativos da EJA se percebam como sujeitos e sujeitas de direitos ao carregar consigo todas as características fenotípicas que os(as) fazem únicos(as) e singulares, a saber: sua cor de pele, seu cabelo, sua condição social, sua orientação sexual, seu gênero, seu corpo, seu trabalho, sua moradia, sua humanidade, sua dignidade, seu nível de escolaridade, dentre outras, de maneira que essas diferenças sejam motivos de respeito e não de desigualdade.

Para isso, é fundamental que a EJA busque valorizar as relações étnico-raciais na realização do seu Projeto Político Pedagógico, de modo que a formação voltada para à diversidade étnico-racial se apresente no currículo real<sup>39</sup> e oculto da escola.

Por essa razão, vale a pena reafirmar a enorme importância do trabalho realizado pela coordenadora pedagógica, como foi analisado na realização desta pesquisa. E mais, ao constarmos na trajetória pessoal e profissional da Ruth que o engajamento em movimentos sociais à sua formação política fez toda a diferença na sua atuação sociopolítica e profissional. Quanto a isso, atenta a essas idiosincrasias, uma vez que ela por causa da função que ocupa na instituição de ensino

Tem certa liberdade de promover uma educação que se envolve com os sujeitos, reconhece e identifica suas identidades e propõe formas de intervir e atuar na realidade de forma mais propositiva, através de projetos específicos e articulando saberes de vida e saberes historicamente produzidos. A gestão pedagógica torna-se então, um lugar de construções importantes para a educação formal, seguindo princípios que norteiam o fazer da educação popular – gênese da Educação de Jovens e Adultos (hoje também considera-se o idoso como participante da modalidade, com propostas de acrescentar à sigla E.J.A. a letra í) (Ruth, coordenadora da EJA, 2022).

---

<sup>39</sup> O Currículo Real é aquele que acontece a cada dia dentro da sala de aula com professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores (MOREIRA; SILVA, 1997).

Ruth é desafiada o tempo inteiro por estar nesse lugar de coordenadora negra na EJA, como também, por ser mulher, por estar à frente da articulação pedagógica do ensino noturno e por se constituir como uma corporeidade negra em movimento. Corpo esse, tantas vezes, lido de forma pejorativa pelo(a) outro(a) como um corpo “fácil” e de “livre acesso”. Uma vez que, para muitos, o corpo preto de Ruth diz mais do que as funções que ela ocupa ou que já ocupara.

Sim, é desafiador ser coordenadora negra na EJA, não obstante, Ruth, pela sua história aguerrida, não se furta ao enfrentamento, pois, cotidianamente e em diferentes espaços educacionais, defende o direito de negros e negras acessarem e permanecerem na EJA. Afinal de contas, ela é consciente que a sua atuação política, educativa e profissional vincula-se a uma luta coletiva ancestral, travada desde longas datas, imersa da coragem que guerreiam, desde sempre, as mulheres negras desse país.

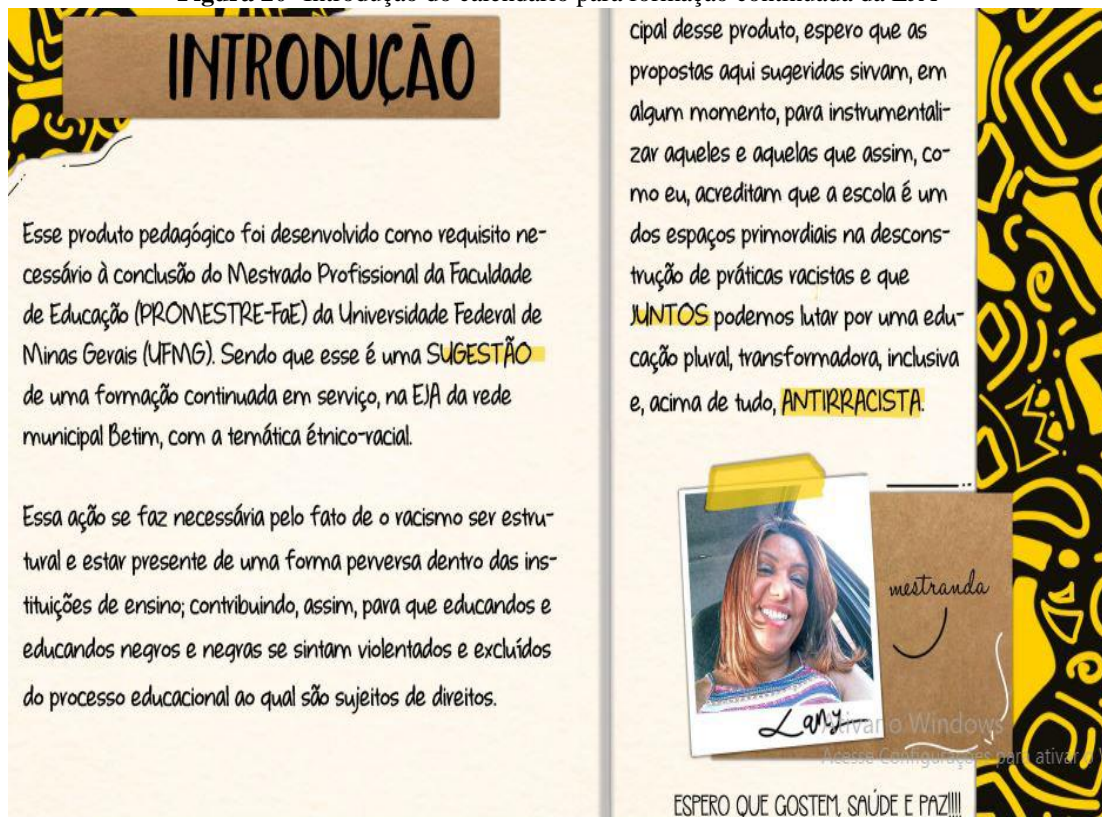
### **3.4 Calendário para a formação das relações étnico-raciais na EJA**

O produto educativo é uma exigência para que seja concluído o Mestrado Profissional (PROMESTRE), de modo que a pesquisa tenha “indicação de ações/intervenções educativas e/ou recursos educativos a serem desenvolvidos” (Edital PROMESTRE 2022-2923, p.3). Nesse sentido, em diálogo com o orientador, elaboramos um calendário digital/físico que propõe uma formação anual, em serviço, para educadores(as) da EJA-Betim sobre a temática da educação antirracista.

Essa formação poderá ser ofertada às sextas-feiras e organizada pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), visto que esses dias são reservados aos estudos e às formações continuadas dos(as) educadores(as). A ideia, em princípio, é que essa formação seja quinzenal, iniciando em março de 2023 e finalizando em novembro deste ano na celebração do mês da consciência negra, ano em que se comemoram os 20 anos de promulgação da Lei n°. 10.639/03.



**Figura 20-** Introdução do calendário para formação continuada da EJA



Fonte: Calendário para formação étnico-racial na EJA, p.3.

A proposta é que nos dias reservados à formação étnico-racial, o(a) coordenador(a) pedagógico viabilize e disponibilize o material escolhido (descrito no calendário) para essa formação; como, também, fique encarregado de garantir o tempo e o espaço para as discussões acerca dos temas elencados. Os(as) educadores(as) após esse estudo coletivo poderão adaptar o conhecimento aprendido em atividades para os(as) seus(suas) educandos(as); levando em consideração, obviamente a realidade dos sujeitos diversos da EJA. Conforme figura 21 abaixo:

Figura 21- Proposta de formação para o mês de maio

**O PROCESSO DE ESCRAVIZAÇÃO NO BRASIL e o lugar do negro**

O Brasil fora construído pelas mãos, pelos pés e pela inteligência negra; posto que os que vieram antes de nós foram avançados de suas terras, de seus lares, de suas culturas, de seus vícios e hábitos de forma compulsória para cá. Contudo, os povos africanos que aqui chegaram não aceitaram de forma pacífica a condição de escravizado e, mediante, muita luta e **RESISTÊNCIA** marcaram a história desse país.

Sendo que a nossa caminhada vem de longe, qual é o lugar do povo negro nos nossos dias? Qual legado esse povo nos deixou? Pode, o povo negro, ocupar todos os lugares? Estão presentes em todos os locais? Se não, por quê? Qual o lugar ocupado pelos negros na escola em que trabalha?

Essa é uma temática essencial para que pensemos em políticas públicas de inclusão e visibilidade para todos e todas. Afinal de contas, os negros, segundo o IBGE (2016), constituem 53% da população do Brasil e portanto deveriam ocupar a mesma proporção de todos os postos e cargos que, doravante, surjam. Não é mesmo!

discussão sobre o filme: "Quanto vale ou é por quilo" [linq.com/4T7K](http://linq.com/4T7K)

discussão sobre lugares que os negros ocupam no Brasil  
Emicida: Arraêto - É tudo para ontem;  
"Lugar de negro", Leila Gonzalez  
[linq.com/5oN4W](http://linq.com/5oN4W) [linq.com/0IVIG](http://linq.com/0IVIG)

	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12 - filme	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26 - filme	27
28	29	30	31			

Fonte: Calendário para formação étnico-racial na EJA, p.8.

Sendo o mês de novembro reservado para a sistematização dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano, de forma que as narrativas subjetivas dos(as) estudantes sejam retratadas, visto que a impressão da temática étnico-racial é única e singular em cada escola.

Figura 22- Sistematização dos trabalhos e apresentações

**SISTEMATIZAÇÃO DOS TRABALHOS E APRESENTAÇÕES dos educandos**

**Mês da Consciência Negra**

Novembro é um mês que marca a luta travada pelos negros por seus direitos, por sua visibilidade. Entretanto, para que esse mês fosse conquistado, muitas lutas, de muito longe, foram travadas e muito sangue preto fora derramado.

Por isso, mais do que contar aos educandos da EJA a história de luta de Zumbi, é preciso viver o legado de liberdade que ele nos deixou. Já que, esse, liderou um outro modelo de sociedade, mais inclusiva, em que as relações interpessoais se estabelecem de uma forma mais democrática.

Então, esperamos, sinceramente, que esse mês, se possível, não passe "em branco" nesta instituição de ensino, mediante vossas narrativas, de modo que Zumbi e todo o seu simbolismo habite em vós, assim como habita em nós!

**UBUNTU! Vive Zumbi!**

sistematização e organização da exposição de trabalhos e apresentações dos educandos

**EXPOSIÇÃO**

	1	2	3	4		
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Fonte: Calendário para formação étnico-racial na EJA, p. 20.

Acima de tudo, é de grande importância ressaltar que esse recurso educacional está em consonância com o que propõe a Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes no sentido de afirmar e valorizar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana voltado para essa *modalidade de ensino negra*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quem não se movimenta, não conhece as correntes que o(a) prendem.”

**(Rosa de Luxemburgo)**

A escrita dessa pesquisa começou a ser desenvolvida em 2021, no ápice da pandemia da Covid-19. Eu e Natalino, meu orientador, tínhamos a certeza de que a iniciaríamos, porém, não sabíamos se a terminaríamos, uma vez que o número de mortos em decorrência de complicações da doença subiam cada dia mais impondo a todos(as) nós um cenário de incertezas e ensimesmamentos. A ponto de as pessoas serem obrigadas a ficarem em casa por causa da imposição do “lockdown<sup>40</sup>” (inclusive, até então, desconhecia essa palavra e, muito menos, o que ela representaria nos meses seguintes), pois, não havia vacina e nem o desejo do desgoverno Bolsonaro de a obter. Não obstante, apesar desse contexto pouco acolhedor, optamos por uma escrita de esperança, mas aquela “esperança” descrita por Freire oriunda do verbo “esperançar” e, assim, diante de um quadro de lutos e imprecisões, iniciamos as considerações iniciais que subsidiaram a realização desse estudo.

Isso posto, reflito que durante o processo da escrita experimentei o sentimento da esperança, mas, também, o de medo, o de indignação, o de cansaço, o de perda, o de revolta e, também, o de coragem para finalizar esse ciclo. Penso que pelo fato de essa escrita ser feita por uma mulher negra dizendo sobre outra mulher negra gerou, automaticamente, um caráter de escrita feminina-negra, marcada pela denúncia, pela coletividade e pela militância. Uma vez que nós mulheres negras somos massacradas todos os dias por carregarmos um país nas costas e sermos violentadas (de todas as formas) cotidianamente. Por isso, acredito que a escrita de uma mulher negra é por definição uma escrita plural, polifônica, vozes-mulheres<sup>41</sup>, já que as nossas histórias são entrelaçadas, entrecruzadas, amalgamadas, ou seja, “histórias de nós”.

Ademais, durante algumas ponderações advindas dessa dissertação, pude observar que o povo preto, durante a luta por escolarização formal, sempre teve que brigar bravamente, dado que não era/é desejo da classe dominante que essa parcela da população, homens e mulheres negros e negras, se educassem. Entretanto, o movimento negro organizado, conhecedor da

---

<sup>40</sup> Significa fechamento, confinamento (a autora).

<sup>41</sup> Título do poema de Conceição Evaristo em que a autora evoca as mulheres negras que a antecederam e abre caminho para as mulheres negras que virão após ela. Fonte: EVARISTO, Conceição. 2008. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

opressão à qual estava/está submetido o seu povo, não deixou de guerrear, se organizar e, acima de tudo, exigir os seus direitos. De maneira que, nos dias atuais, a EJA se tornou um direito público subjetivo e os(as) sujeitos(as) que nela estão, em muitos espaços escolares, se conscientizam, a cada dia, sobre o direito de ocupar esses espaços, em razão de a EJA não ser uma “caridade” do poder público, mas um direito adquirido em forma de lei após muita luta.

Estar na EJA é uma forma de “aquilombamento”, de resistência, já que não nos querem lá, como disse Evaristo “eles combinaram de nos matar e nós combinamos de não morrer”. Ir à EJA, permanecer na EJA e aprender-ensinar na EJA é uma forma de insubordinação, pois lá estão todos aqueles(as) que o sistema insiste em eliminar: idosos(as), população LGBTQIA+, jovens negros(as), sujeitos(as) periféricos(as), por isso a EJA se faz tão importante e necessária. E, também, devido a isso, a disputa de narrativas para a manter é acirrada, dado que o Governo não a deseja, pelo fato de lá estarem os(as) sujeitos(as), que se não exercem funções de mão-de-obra barata no mercado, se tornam sujeitos “matáveis”, desnecessários à roda do mercado. Infelizmente, a carne mais barata do mercado, como cantava e nos encantava Elza Soares, ainda é a carne preta.

Não obstante, na escola Lélia Gonzalez onde fora feita essa pesquisa, Ruth de Souza, uma mulher negra, coordenadora da EJA, realiza juntamente com os demais profissionais da educação, uma formação das relações étnico-raciais de forma crítica, afetiva, DIALÓGICA com jovens, adultos(as) e idosos(as), em sua maioria negros(as). De maneira que aqueles(as) que são considerados o “lixo” da sociedade possam falar e “numa boa” (GONZALEZ, 2020).

Ruth refere-se aos sujeitos da EJA como “o meu povo” e devido a isso os conhece pelo nome, como sabe, também, a história de vida deles e as “gingas” diárias que fazem para adentrar os portões da escola e ali permanecerem por 4 (quatro) horas diárias. Muitos(as) desses(as) idosos(as) têm netos(as) que estudam, durante o diurno, na escola. Muitos(as) desses(as) adultos(as), que têm os(as) filhos(as) na escola, saíram para trabalhar bem cedinho e verão os(as) filhos(as) depois das 22h, ao chegarem em casa. Muitos dos(as) jovens(as), que chegam à escola felizes e tão animados(as), levaram para casa, um pouco antes, seus(as) irmãos(as) e, talvez, filhos(as) para que depois, ao escurecer, eles(as) mesmos(as) retornem. E, é durante as 4 (quatro) horas, naquela escola que todos(as) esses(as) voltam a ser educandos(as) sentados naqueles bancos escolares e realizam, muitas vezes, os seus sonhos.

E é nesse contexto que Ruth por meio de persistência, de coragem e de sabedoria, utiliza-se das instâncias que forem necessárias, para que mais um(a) jovem negro(a), dos(as) seus(as) não se torne estatística. Batalha, tantas vezes, ingrata, inglória, mas que insiste em lutar. Assim como se desdobra para convencer à senhorinha, cujo marido não gosta que ela saia

de casa sem lhe ter servido o jantar, a não abandonar a escola, porque é preciso traçar as primeiras letras. Bem como torce para que aqueles(as) adultos(as) que saíram, ainda de madrugada de casa para trabalharem o dia inteiro no serviço pesado, não desistam e retornem, apesar de tudo, na noite seguinte.

Nessa caminhada, Ruth percebeu que o acolhimento e a escuta ativa, somente, aos(às) estudantes(as) da EJA não seriam suficientes para que esses(as) se compreendessem sujeitos(as) de direitos. Com isso, surge o projeto AfricanEJA que não apenas resgata o respeito à diversidade étnico-racial, como, também, a enaltece e a valoriza, de maneira que os(as) estudantes(as) negros(as), em primeiro lugar, reconhecessem a história de luta dos(as) negros(as) que vieram antes deles(as) e, em seguida, percebam que essas conquistas precisam estar articuladas ao direito a uma educação, na EJA, de qualidade.

E, para além disso, na EJA, da rede municipal de Betim, a luta pela manutenção de uma gestão democrática, plural e diversa precisa, cotidianamente, ser abordada, já que se constata, na rede de educação do município, o fechamento de escolas destinadas a essa modalidade de ensino; a diminuição de turmas que ofertam a EJA e a desvalorização de profissionais da educação que ali atuam. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que, há muito tempo, não há lotação de cargos efetivos de docentes, no ensino noturno. E, se não bastasse, o número de educandos(as) matriculados na EJA diminuíram devido à situação de afastamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. Diante disso, há de se questionar o compromisso sociopolítico das redes municipal e estadual de educação de Betim relacionadas à realização dessa modalidade de ensino negra.

Apesar disso, Ruth, assim como Rosa Luxemburgo (1901, p.32) acredita “em um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres. Já que a massa *não pode ser* apenas objeto da ação revolucionária; mas, sobretudo, sujeito”. Dialogando com isso, a pesquisa revelou que, embora exista um aparelho repressor do estado que insiste em marginalizar os(as) sujeitos(as) da EJA, e que, apesar da pedagogia de violência simbólica em que os(as) sujeitos(as), como refletiu Fanon, mantêm em si o opressor e suas ideologias discriminatórias, é possível pensar em uma outra educação em que todos os(as) educandos(as) negros(as) resi(exi)stam.

O estudo apontou que o projeto AfricanEJA foi exitoso e marcou, positivamente, a vida dos(as) educandos(as) e educadores(as). Sobre isso, cabe destacar o posicionamento político e engajado da coordenadora pedagógica em relação a combater o racismo e ao mesmo tempo em visibilizar a história e cultura africana e afro-brasileira por meio de reverberar vozes e imagens negras que geralmente são silenciadas no processo de ensino-aprendizado.

A pesquisa revelou a correlação existente entre corporeidade feminina negra e a ocupação de cargos de gestão escolar, em outras palavras, desvendou os significados de ser uma mulher negra e coordenadora pedagógica nesse país. De partida, significa ter de enfrentar opressões que são sobrepostas: do machismo, do sexismo, do racismo, da misoginia, da objetificação dos nossos corpos de mulheres negras, haja vista que uma mulher negra ocupando um espaço que não é do serviço doméstico, como, por exemplo, o de Ruth que é coordenadora pedagógica da EJA, causa estranhamento e desconforto para muitos(as).

Ser mulher negra nesses lugares, a partir do imaginário racista construído socialmente significa, entre outras coisas, reafirmar, todos os dias, o seu direito e a sua competência de estar ali. A violência inerente nesse processo traz consequências sócio-psíquicas sérias e graves na vida das pessoas negras. Porém, quase nunca no espaço de formação em serviço, é reservado um espaço formativo para tratar sobre essas e outras consequências do racismo à brasileira.

Devido ao afastamento social ocasionado pela Covid-19, infelizmente, os diálogos estabelecidos com Ruth se deram por meio da plataforma virtual. Apesar disso, foi possível sentir a sua energia, seriedade e determinação, em transformar o espaço da EJA em um lugar mais solidário, diverso e humanizado. Um lugar em que jovens, adultos(as) e idosos(as) negros(as) e não negros(as) se vejam representados(as), sintam-se protegidos(as), acolhidos(as), respeitados(as) e, principalmente, valorizados(as).

Ruth apontou ser possível desenvolver uma prática educativa na EJA voltada para a formação das relações étnico-raciais capaz de valorizar a diversidade étnico-racial dos(as) sujeitos(as), mediante desejo, planejamento e luta. O projeto AfricanEJA, portanto, apresentou-se como uma profícua prática educativa de uma educação democrática, emancipatória e antirracista transformadora, que nos faz esperarmos, na expectativa de que as sementes dessa prática floresçam e, também, façam a diferença na EJA de Betim.

Por fim, com Davis (2017) compreendemos que “quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” e, sendo assim, os resultados alcançados nessa pesquisa apontam que as práticas educativas da EJA realizadas na escola Lélia Gonzalez se movimentaram a partir do trabalho político, ético e engajado da coordenadora pedagógica Ruth de Souza! Axé.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500>. Acesso em: 04 de jan. 2022.
- ALVES, J. A. **Represa Várzea das Flores bate recorde de transbordamento e causa inundações**. 9 de jan. de 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/o-tempo-betim/represa-varzea-das-flores-bate-recorde-de-transbordamento-e-causa-inundacoes-1.2593789>. Acesso em: 11 de jan. de 2022.
- ANDRÉ, M.; VIEIRA, M. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- ANDRÉ, M. **Formação de professores e constituição de um corpo de estudos**. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010.
- ANJOS, R. S. A; CYPRIANO, A. *Quilombolas – tradições e cultura da resistência*. **Aori Comunicações**. São Paulo: Petrobras, 2006.
- ANPED**. Disponível em: <https://anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 09 de fev. de 2021.
- Apple, M. W. (2000). **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez.
- ARAÚJO, A. C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Retratos da escola**, v3, n4, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116>. Acesso em: 13 de jan. de 2022.
- ARAÚJO, M. L. P. de. **A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937)**. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2007.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública**. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). *(Diálogos na Educação de Jovens e Adultos)* São Paulo: Autêntica, 2011.
- ARROYO, M. G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico?, Dossiê “Paulo Freire: o legado global”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2019.
- ASSIS, M. M. S.; PADILHA, A. M. L. **Pedagogia da cooperação: a cartilha Toyotista na educação**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/record>. Acesso em: 24 de jan. de 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

BENTO, M. A. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. CEERT, 2003. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 09 de fev. de 2021.

BENTO, A. (2012, Abril). **Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?**. *Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE SAÚDE MINISTÉRIO DA SAÚDE. **H3N2: novo vírus influenza em circulação no país**. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/h3n2-novo-virus-influenza-em-circulacao-no-pais/>. Acesso em: 11 de jan. de 2022.

BORGES, T. N. A. P. **Racismo e Educação de Jovens e Adultos: Análise Do Ensino Para As Relações Étnico-Raciais em uma Escola da EJA**, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro De Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, 2018.

BRANDAO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986, 3 ed.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 21 de jun. de 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 28 de Nov. de 2020.

BRASIL. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971**: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 17 de nov. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990a.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 10 jan. 2003, p.1.



BRASIL. **Lei 11645/08, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, DF, 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei nº 1305, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 05 de jul. de 2021..

BRASIL. **Lei 7.716 , de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em: 22 de dez. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação(MEC). **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 28 de nov.de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <https://bit.ly/381cRZI>. Acesso em 15 de jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007** - Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf). Acesso em: 28 de nov. de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes.** Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras. V. 11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011

CANDAU, V. M. F; OLIVEIRA, L. F. **Educação Decolonial: Histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em 4 de jul. de 2019.

CAPES. Disponível em:<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

CASO JOÃO PEDRO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em:

<[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Caso\\_Jo%C3%A3o\\_Pedro&oldid=59922985](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Caso_Jo%C3%A3o_Pedro&oldid=59922985)>. Acesso em: 2 dez. 2020.

CASO MENINO MIGUEL. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikipedia Foundation, 2020. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Caso\\_menino\\_Miguel&oldid=60044193](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Caso_menino_Miguel&oldid=60044193)>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CASHMORE, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000

CATANANTE, B. R.; DAS, L.R. **A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017.

Cidade de Betim. Disponível em:

[http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura\\_de\\_betim/falando\\_de\\_betim/o\\_municipio/39037%3B36637%3B070912%3B0%3B0.asp](http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/falando_de_betim/o_municipio/39037%3B36637%3B070912%3B0%3B0.asp). Acesso em: 24 de jun. de 2021.

COELHO, W. N. B.; PADINHA, M. S. R. **Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 229-250, jan./abr. 2013. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4113>, Acesso em: 14 de março de 2022.

COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. da. **Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 87-102, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qP4Hmb3dGFZvQ9gyj5CwXCd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de jan. de 2022.

COELHO, W. N.B.C. Edição no 45. **Educação étnico-racial**. Disponível em: <portal do Professor\MEC, 20\10\2010>. Entrevista ao Portal do Ministério da Educação e Cultura\MEC. Acesso em: 14 de março de 2022,

COELHO, W. N. B. *e tal*. **Significações sobre a ERER: uma análise de publicações em periódicos da educação (2015-2019)**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49485/35071>. Acesso em: 14 de jul. de 2021.

**Comitê de Ética em Pesquisa(CEP)**- Disponível em: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

COQUEIRO, E. A. **Gestão Escolar para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Diversidade Sexual**. Gestão em Foco, Paraná, 2018.

COSTA, B.; BRANDÃO, L. Nota técnica n° 02 - **Acesso e exclusão educacional durante a pandemia Covid-19**. Observatório das Desigualdades. Fundação João Pinheiro em parceria com o Conselho Regional de Economia de MG, 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **POLITIZE**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/>. Acesso em: 28 de ago. de 2022.

CUNHA, C. M. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEEDMEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CURY, C. R. J. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diário Oficial da União de 9/6/2000, seção 1, p.18.

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (CRMG). Disponível em: [http://www.semed.betim.mg.gov.br/uploads/arquivo/curriculo\\_referencia\\_de\\_minas\\_gerais\\_v\\_final.pdf](http://www.semed.betim.mg.gov.br/uploads/arquivo/curriculo_referencia_de_minas_gerais_v_final.pdf). Acesso em: 27 de dez. de 2021.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

**Darwinismo social**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/darwinismo-social-racismo-e-dominacao-uma-visao-geral/>. Acesso em: 4 de jul. de 2019.

DA SILVA, A. **In: Contribuições-para-a-construção-de-uma-Política-Nacional-de-Alfabetização-EJA**. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/contribuicoes\\_construcao\\_politica\\_nacional.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/contribuicoes_construcao_politica_nacional.pdf). Acesso em: 24 de out. de 2020

DAVIS, A. **Quando uma mulher negra**. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/570053-quando-a-mulher-negra-se-movimenta-toda-a-estrutura-da-sociedade-se-movimenta-com-ela>. Acesso em: 12 de set. de 2022.

DECÂNIO, A. **Os manuscritos e desenhos de Mestre Pastinha**. Fundação Casa de Jorge Amado. Salvador, 1983.

DE SOUZA, G. F. **GENÉTICA: DNA E FENÓTIPO**. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/TCEM2015-Biologia-GeovannaFernandesdeSouza.pdf>. Acesso em 28 de Nov. de 2020.

**DEMOCRACIA RACIAL**. Disponível em: In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Democracia\\_racial&oldid=59713942](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Democracia_racial&oldid=59713942)>. Acesso em: 25 fev de 2021.

DIAS, D. S. F. *e tal*. **Políticas de Educação de Jovens e adultos na Contemporaneidade**. João Pessoa: Editora CCTA, 2018. P. 100 a 109

DJOKIC, A. **Colorismo: o que é, como funciona**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em: 09 de fev. de 2021.

Documento base nacional preparatório à **VI CONFITEA**. Disponível em: [Forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf](http://Forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf). Acesso em: 30 de out. de 2020.

DO EGITO, E. G. B. **O Coordenador Pedagógico no Cotidiano Escolar: dificuldades e possibilidades**. Acesso em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4205/1/EGBE2014.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

DOMINGUES, P. **Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói/RJ, n.23, 2007.

DUAILIBI, V.M.T. **A Atuação da Coordenação Pedagógica na Perspectiva da Educação Intercultural**. Disponível em: [https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo06/VivianeMartinsTorresDuailibi\\_E6Com.pdf](https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo06/VivianeMartinsTorresDuailibi_E6Com.pdf). Acesso em: 21 de jan. de 2022.

**Edital PROMESTRE 2022-2023**. Disponível em: <https://promestre.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/07/Edital-Regular-Educacao-e-Docencia-MP-2022-2023-1.pdf>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

Educação de Jovens e Adultos. **Escolas que ofereciam EJA(Betim) em 2007**. Disponível em: [http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura\\_de\\_betim/cidadania\\_participacao/projetos\\_sociais/eja/39122%3B36985%3B07010609%3B0%3B0.asp](http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/cidadania_participacao/projetos_sociais/eja/39122%3B36985%3B07010609%3B0%3B0.asp). Acesso em: 24 de fev. de 2021.

EDUCANET. **Sistema de Gestão Educacional Reta Sistemas**. Disponível em: <http://144.22.102.131/MagicRIAApplications/EDUCANET/WinDesktop/EDUCANET.publish.htm>. Acesso: 19 de jun. 2019.

**EJA 2021**. Disponível em: <http://www.semed.betim.mg.gov.br/noticias/post/nunca-e-tarde-para-voltar-a-estudar-nem-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

EJA EM BETIM. **Matrículas na EJA**. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=matricular+na+eja+betim+em+2016&sxsrf=ALiCzsYSpIXS1AARdDKRBvnAB6zQL4WrUQ:1659459360590&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwia6tPtz6j5AhVQu5UCHSRQDbcQ\\_AUoA3oECAEQBQ&biw=1366&bih=625&pr=1](https://www.google.com/search?q=matricular+na+eja+betim+em+2016&sxsrf=ALiCzsYSpIXS1AARdDKRBvnAB6zQL4WrUQ:1659459360590&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwia6tPtz6j5AhVQu5UCHSRQDbcQ_AUoA3oECAEQBQ&biw=1366&bih=625&pr=1). Acesso em: 02 de ago. de 2022.

Escola em Movimento. **Quais as verdadeiras funções do coordenador pedagógico na escola?** Disponível em: <https://escolaemmovimento.com.br/blog/quais-as-verdadeiras-funcoes-do-coordenador-pedagogico-na-escola/>. Acesso em: 14 de jun. de 2021

Estatuto do idoso: **lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. Ministério da Justiça.

EVARISTO, C. **Da grafia- desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita**. Publicado no livro Representações Performáticas Brasileiras: teóricas, práticas e suas interfaces. (org) Marcos Antônio Alexandre, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2005, p.16-21.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FERNANDES, F.; PEREIRA, J. B. B.; NOGUEIRA, O. A questão racial vista por três professores. **Revista USP**, n. 68, 2005-2006, p.168-179. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13491/15309>>. Acesso em: 05 de fev. de 2022.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C.C. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n.63, (p. 103-120), abr. 2016.

FERRAZ, B. R. **EJA e Educação Para As Relações Étnico-raciais: Uma Proposta De Pesquisa-ação em uma Escola Do Guará/DF**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de educação, Universidade de Brasília, 2016.

FERREIRA, A. R C.; GOMES, L. M. **Ensino de Matemática na EJA: Betim (MG), década de 1990**. Zetetiké, Campinas, SP, v.26, n.3, set./dez.2018, p.629-648. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v26i3.8652626>. Acesso em: 06 de fev. de 2022.

FLAUSINA, A. L. P. **As Fronteiras Raciais do Genocídio**. Direito.UnB, janeiro – junho de 2014, v. 01, n.01. Disponível em: <file:///C:/Users/polie/Downloads/47472.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2022.

FONSECA, D. J. **A história, o africano e o afro-brasileiro**. In: PAULA, Benjamin Xavier de; PERON, Cristina Mary Ribeiro. Educação, história e cultura da África e afro-brasileira: teorias e experiências. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Editora Record, Rio de Janeiro, 1993.

FRIEDRICH *et.al.* **Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

**FUNDAÇÃO EDUCAR**. Disponível em: <https://fundacaoeducar.org.br/>. Acesso em: 07 de jan. de 2022.

**GELEDÉS**. Racismo institucional. Disponível em: <https://racismoinstitucional.geledes.org.br/>. Acesso em: 30 de jun. de 2019.

GIANCATERINO, R. **A supervisão educacional: mudanças sob olhar de uma educação libertadora**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-supervisao-educacional-mudancas-sob-olhar-uma-educacao-.htm>. Acesso em: 2 jan. 2021.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. **Diversidade cultural, currículo e questão racial:** Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006

GOMES, N.L. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos pagu** (6-7) 1996: pp.67-82. Disponível em:  
<file:///C:/Users/User/Desktop/Educa%C3%A7%C3%A3o,%20Ra%C3%A7a,%20nilma.pdf>.  
 Acesso em: 14 de ago. de 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMES, N. L. **Práticas pedagógicas e questão racial:** o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.). Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.p. 80-108

GOMES, N. L. **Professoras negras:** trajetória escolar e identidade.

*Cad. CESPUC de Pesq.*, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999

>5 . Disponível em:

<file:///C:/Users/polie/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/PROFESSORAS%20NEGRAS.pdf>. Acesso em: 12 de ago. de 2022.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 23, maio-ago. 2003. Disponível em: <http://goo.gl/rRxs9M>. Acesso em: 1 de jun. de 2019.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, nº 21. Dez/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 17 de ago. de 2022.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 263-264.

GUIMARÃES, A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARAES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n1, p.93-107,jan/jun. 2003.

Homicídio da juventude negra betinense. **Boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/boletins>. Acesso em: 16 de abr. de 2022.

Homicídio de jovens negros em Betim. **Boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/boletins>. Acesso em: 16 de abr. de 2022.

**IBGE**. Síntese de Indicadores Sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira 2020. Disponível em:  
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>

**IBGE**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/betim/panorama>. Acesso em: 14 de jun. de 2021.

**IBGE**, 2010. População economicamente Ativa(PEA). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=128,-1,1,2,-2,-3&ind=4726>. Acesso em 4 de mai. de 2022.

IGNACIO, J. **Necropolítica**: explicamos o conceito de Achille Mbembe. Disponível em: <https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/>. Acesso em: 08 de ago. de 2022.

**INVESTIMENTO**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/economia/betim-recebe-seis-grandes-empresas-e-pode-ter-mais-de-1-200-empregos-gerados-1.2424927>. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

**IPEA**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Situação social da população negra por estado. Brasília: Ipea, 2014. 115 p. Disponível em: <<https://goo.gl/wX8gxd>>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

JÚNIOR, C. M. G.; SOARES, S. L. Coordenadores pedagógicos: as concepções sobre a educação das relações étnico-raciais. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 286 - 302, 2016. C A p U F P E.

KILOMBA, G. ‘O racismo está sempre se adaptando ao contemporâneo’. **Cult**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/>. Acesso em: 12 de set. de 2022.

KUENZER, A. Z. **Trabalho pedagógico: da formação à unitariedade possível**. In: AGUIAR, M. Â. da S.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? 7. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78.

Gonzalez, L. **LITERAFRO** - [www.letras.ufmg.br/literafro](http://www.letras.ufmg.br/literafro). Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/ensaistas/Lelia\\_Gonzalez\\_DB.pdf](http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/ensaistas/Lelia_Gonzalez_DB.pdf). Acesso em: 25 de julho de 2022.

LIBÂNEO, A. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e pratica – Goiania: Ed.Alternativa, 2001

LUCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986

**Luíza Mahin**. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=26662#:~:text=Nascida%20em%20Costa%20Mina%2C%20na,primeiras%20d%C3%A9cadas%20do%20s%C3%A9culo%20XIX..> Acesso em: 25 de jul. de 2022.

LUXEMBURGO, R. **Por um mundo**. Disponível em: <http://www.cress16.org.br/noticias/por-um-mundo-onde-sejamos-socialmente-iguais->

[humanamente-diferentes-e-totalmente-livres-rosa-luxemburgo](#). Acesso em: 12 de set. de 2022.

LUXEMBURGO, R. **Quem não se movimenta**. Disponível em: <https://cemar.ufop.br/%E2%80%9Cquem-n%C3%A3o-se-movimenta-n%C3%A3o-sente-correntes-que-o-prendem%E2%80%9D-rosa-luxemburgo>. Acesso em: 09 de set. de 2022.

MENEZES, R. S. **Trabalhando as relações étnico-raciais na perspectiva da lei 10.639/2003**. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2628/rosangela\\_dos\\_santos\\_menezes\\_tcc2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2628/rosangela_dos_santos_menezes_tcc2.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 04 de out. de 2020.

MIRANDA, L. C. de P. *e tal* **A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL E SUAS PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE**. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

MIRANDA S. A. *et al.* **Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o estado da arte**. Curitiba : NEAB-UFPR e ABPN, 2018

MODESTO, A. P. dos S. *e tal*. A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES RACIAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR. **Revista Psicologia e Saberes**, Mato Grosso, v. 9, n. 15, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1188>. Acesso em: 16 de fev. de 2021.

MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. Coleção Feminismo Plurais. São Paulo: editora pólen, 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

MÜLLER, M. L. R. **Professoras negras na Primeira República**. In: OLIVEIRA, Iolanda de. Cadernos PENESB. Relações raciais e educação: alguns determinantes. Niterói Intertexto, 1999, p. 21-64.

MÜLLER, M. L. R. **Produção de sentidos e institucionalização de ideias sobre as mulheres negras**. In: MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. História da educação do negro. Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. PENESB 8. Niterói, EDUFF, 2006.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. NÓBREGA-TERRIEN, S.; TERRIEN, J. **Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teóricas metodológicas**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Tempo soc. [online]**. 2007, vol.19, n.1, pp.287-308. Disponível em: <http://goo.gl/7FgZ7a>. Acesso em: 09 de fev. De 2021.



**PARECER CNE/CEB 11.** Disponível em:

[http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf). Acesso em: 31 de out. de 2020.

**Parque industrial de Betim.** Disponível em: <https://parqueindustrialbetim.com.br/>. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

PEREIRA, A. E. **Malungos na escola:** questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, M. S. **Avaliações das aprendizagens:** contribuições de Vigotski e Piaget. In: CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abadia da (org.). *Pensamento pedagógico e políticas de educação*. Brasília: Líber Livro, 2013.

PEREIRA, T. A. de P. A Igreja Católica e a Escravidão Negra no Brasil A Partir Do Século XVI. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 05, Vol. 05, pp. 14-31, Maio de 2018. ISSN:2448-0959

PINTO, U. de A. **Pedagogia Escolar:** Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO DE BETIM (2015 a 2024).** Disponível em: [www.camarabetim.mg.gov.br/downloads/legislacao/Plano Municipal Decenal de Educação pmde.pdf](http://www.camarabetim.mg.gov.br/downloads/legislacao/Plano_Municipal_Decenal_de_Educacao_pmde.pdf). Acesso em: 27 de dez. de 2021.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** - Lei nº 13.005/2014. Disponível em: [//pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014](http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014). Acesso em: 27 de dez. de 2021.

PONTUAL, P. **Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da Participação Social.** Disponível em: [http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea\\_textos.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf). Acesso em: 05 de jul. de 2021.

População Negra em Betim. **Boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.** Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/boletins>. Acesso em: 16 de abr. de 2022.

PORCARO, R. C. **A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Disponível em: <http://files.pedagogiaunifeso.webnode.com.br/200000464-0b8b90c86d/A%20HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 06 de jan. de 2022.

**Projeto Africanidades:** identidades e reconhecimentos. Escola Municipal Lélia Gonzalez, Betim, 2018.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.** Escola Municipal Lélia Gonzalez, Betim, 2016.

REDIN, E. **Nova Fisionomia da Escola Necessária.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 1999.

REGO, I. P. **O papel do coordenador pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada dos professores.** Monografias Brasil Escola. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-coordenador-pedagogico.htm>. Acesso em: 21 de jan. de 2022.

RODRIGUES, T. C. **Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990.** In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Identidade negra. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2003.

ROSA, A. R. **Relações Raciais e Estudos Organizacionais no Brasil.** Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v18n3/v18n3a02.pdf>. Acesso em: 23 de fev. de 2021.

SANTANA, J.V. J. de; MORAES, J. O. **História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural.** Revista Espaço Acadêmico, Maringá/PR, n. 103, Dez 2009.

SANTANA, P. M. de S. **Professores (as) Negros (as) e Relações Raciais: Percursos de Formação e Transformação.** Dissertação defendida em 17 de Dezembro de 2003 na FaE-UFMG-MG. Disponível em: <file:///C:/Users/polie/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Professoras%20negras%20p atr%C3%ADcia.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000. Sites de pesquisa acadêmica. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2018/03/dica-para-tccs-7-melhores-sites-de-pesquisa-academica.ghtml>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

SANTOS, A. de F. T. dos. **Cultura e educação a serviço da transformação social.** In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2005.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil - O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino.** Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SCHWARZ, L. M. **Nem Preto, Nem Branco, Muito Pelo Contrário.** 3º. Ed. São Paulo: Claroenigma, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHUCMAN, L. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: USP, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/36036461-Entre-o-encardido-o-branco-e-o-branquissimo-raca-hierarquia-e-poder-na-construcao-da-branquitude-paulistana.html>. Acesso em: 18 de jun. de 2019.

SILVA, A.P. dos S. (2013). **A coordenação pedagógica no contexto da realidade escolar brasileira.** Brasília (DF).

SILVA, G. da; ARAÚJO, M. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso:** escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, M. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo:** mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, N. N. **Cartografias participativas na EJA.** Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/cartografias-participativas-na-eja/#:~:text=As%20pr%C3%A1ticas%20educativas%20de%20EJA%20se%20realizam%20em%20diferentes%20espa%C3%A7os%20sociais.&text=Pensar%20em%20termos%20de%20cartografias,acontece%20em%20distintos%20contextos%20socioespaciais>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

SILVA, N. N. **Educação Popular Negra: uma agenda de pesquisa para EJA.** In: Educação Popular Negra: breves notas de um conceito. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8488/6422>. Acesso em: 07 de out. de 2020.

SILVA, N. N. **Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Crítica Educativa, 3(3), 200–213. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/260>. Acesso em: 07 de out. de 2020.

SILVA, N.N. EJA: uma modalidade de ensino negra!. **Pensar a Educação em pauta.** Brasil, 25 de junho de 2021. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-uma-modalidade-de-ensino-negra/>. Acesso em: 17 de nov. de 2022.

SILVA, N. F. **UBUNTU:** perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas escolas da rede municipal de ensino. Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação, Diversidade e Intersetorialidade. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33365/1/UBUNTU-%20Perspectivas%20de%20trabalho%20com%20rela%C3%A7%C3%B5es%20raciais%20em%20duas%20escolas%20da%20rede%20municipal%20de%20ensino.pdf>. Acesso em: 18 de ago. de 2022.

**Situando a cidade de Betim.** Disponível em: [http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura\\_de\\_betim/falando\\_de\\_betim/o\\_municipio/dados\\_fisicos/39037%3B39154%3B07091201%3B0%3B0.asp](http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/falando_de_betim/o_municipio/dados_fisicos/39037%3B39154%3B07091201%3B0%3B0.asp). Acesso em: 14 de jun. de 2021

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, E. G. **Do Quilombo à Escola**: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2008.

SSISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

TRINDADE, A. L. da (org.). **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

TRUTH, S. não sou uma mulher? **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 26 de ago. de 2022.

VIVER BEM UOL. **O que já se sabe sobre a variante ômicron da covid-19**. 10 de jan. de 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2022/01/10/o-que-ja-se-sabe-sobre-a-variante-omicron-da-covid-19.htm>. Acesso em: 11 de jan. de 2022.

#### **Outras Referências:**

**Documentário ORI**. Raquel Gerber. Rio de Janeiro: Angra Filmes, 1989, 93 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DBxLx8D99b4>>. Acesso em: jul. de 2022.

**Mágico de Oz**. Direção: Victor Fleming, King Vidor, George Cukor. Roteiro L. Frank Baum, Florence Ryerson. EUA, Metro-Goldyn-Mayer, 1939. Disponível em: <https://meucinema.org/filmes/o-magico-de-oz/>. Acesso em: 08 de ago. de 2022.

## ANEXOS

### ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezada (o) Senhora (o),

Você está sendo convidada (o) a participar de forma voluntária da pesquisa:

Quando a diversidade étnico-racial interroga à coordenação da EJA.

A pesquisa tem como objetivo investigar trabalhos desenvolvidos pela coordenação pedagógica que contemplem a abordagem da EREER em práticas educativas desenvolvidas na EJA em uma escola na rede de ensino municipal de Betim.

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em conceder-me entrevista semiestruturada. Para participar desta pesquisa, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento.

Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, e será orientada (o) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificada (o) em nenhuma publicação.

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 a 10 anos e os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar sua identidade.

Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. Sua participação nessa pesquisa é de caráter voluntário, não terá qualquer tipo de despesa para participar e não receberá remuneração por sua participação.

A pesquisadora Lany Pereira da Silva e seu orientador Natalino Neves da Silva se responsabilizam por todos os cuidados necessários para o andamento da pesquisa.

Espera-se como resultado desse estudo a construção de um portfólio que narre a trajetória do projeto AFRICANEJA da escola Lélia Gonzalez, da rede municipal de Betim.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

## **PROCEDIMENTOS DO ESTUDO**

O estudo servirá como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A abordagem da pesquisa é qualitativa e serão usados como instrumentos de coleta de dados: roteiro semiestruturado para a entrevista. O caminho que pretendemos percorrer para coletar os dados combina análise documental com entrevista. A pesquisa tem o intuito de dialogar com a coordenadora pedagógica após assinar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), contudo, este número é apenas uma estimativa, pois só será possível determinar a quantidade de entrevistas à medida que a investigação avançar e que se começar a verificar uma saturação nos dados coletados.

## **RISCOS E DESCONFORTOS**

Os riscos decorrentes da participação nessa pesquisa são com relação à possibilidade de descumprimento da Resolução 196/96 por parte do pesquisador o que incorreria em falta ética, como por exemplo, identificar os sujeitos pesquisados. Contudo, os pesquisadores se comprometem a cumprir à risca a Resolução 196/96. É importante ressaltar que o (s) participante (s) da pesquisa terá sua identidade ocultada e serão nomeados na pesquisa por meio de números, letras, ou pseudônimos de forma aleatória. Eles ainda não sofrerão nenhum tipo de constrangimento ou ridicularizados por causa de sua opinião, conceito ou preconceito. Os dados gerados durante a pesquisa ficarão de posse dos pesquisadores que se comprometem a mantê-los em sigilo. **BENEFÍCIOS** O benefício de sua participação no estudo ocorrerá devido à natureza do estudo proporcionar dados e reflexões que podem vir a ser apropriados para reformulação do olhar e do uso das mídias marcado pela atuação de organizações não governamentais.

## **CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE**

Sua participação na pesquisa é voluntária por isso, não haverá nenhuma forma de pagamento ou ressarcimento de gastos inerentes a sua participação nesse estudo, nem indenização (reparação a danos imediatos ou tardios), contudo, é importante ressaltar que não está previsto qualquer tipo de gasto financeiro por parte dos participantes.

## **CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA**

Será assegurado sigilo e anonimato do (s) participante (s) e dos dados decorrentes da coleta de dados, bem como a possibilidade do (s) participantes desistirem de colaborar com a pesquisa, sem que haja ônus para eles. Declara-se ainda, que durante a realização da pesquisa e após sua conclusão, todo material e dado coletado, tais como, questionário, gravação das entrevistas e suas transcrições, e os dados gerados com suas respectivas análises ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores que se comprometem a disponibilizá-los aos órgãos competentes, desde que se faça necessário reavaliá-los.

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Lany: 31 998921870

Natalino: 31 34095323

Nome da pesquisadora: Lany Pereira da Silva

Endereço: Rua Nove, 257- Bairro: Vale dos Araçás-Mateus Leme-MG, CEP. 35670-000

Telefone: 31 9 9892-1870

E-mail: [lany.silva1972@gmail.com](mailto:lany.silva1972@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](mailto:natalinosilva@ufmg.br)

## **ANEXO B – CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_,  
 Estado civil \_\_\_\_\_, Profissão \_\_\_\_\_,  
 Morador da rua \_\_\_\_\_, N° \_\_\_\_\_,  
 Complemento \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_,  
 Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_,  
 Portadora do RG \_\_\_\_\_ e do CPF \_\_\_\_\_

declaro que li e compreendi as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pela pesquisadora Lany Pereira da Silva dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, e que, após tudo isso, concordo em participar dos estudos. Foi-me garantido que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, invalidando, por conseguinte, meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Quaisquer dúvidas relacionadas ao seu direito como participante da pesquisa, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço: AV. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901  
 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005  
 Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

**LOCAL E DATA:** \_\_\_\_\_

**NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:**

\_\_\_\_\_

**(Nome por extenso)**

\_\_\_\_\_

**(Assinatura)**



### **ANEXO C-ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1) Gostaria que você contasse um pouco sobre a sua trajetória de vida e profissional na EJA;
- 2) Como avalia a sua atuação de Coordenadora Pedagógica na EJA? Quais são os desafios e possibilidades de realização deste trabalho?
- 3) Comente um pouco sobre o projeto AFRICANEJA;
- 4) Quais foram/são os desafios para a realização do projeto? Na sua opinião, todos os docentes apoiam a realização dele, ou há resistências? Comente;
- 5) O projeto consta no PPP da instituição?
- 6) Como é a receptividade dele com os(as) educandos(as);
- 7) Para você por que iniciativas como as desenvolvidas na escola, também não são realizadas em outras instituições que trabalham com a EJA?
- 8) Na realização das ações desenvolvidas nele conta com a participação de atores sociais, a saber: movimento negro, coletivos culturais, Fórum Mineiro de EJA, entre outros?
- 9) Você conta com o apoio integral de sua equipe para desenvolver o projeto? Para você qual é a importância da equipe da coordenação pedagógica se envolver em práticas pedagógicas como essas?
- 10) Quais contribuições reais no processo de ensino-aprendizagem do(a) educando(a) da EJA o projeto oferece?
- 11) Você gostaria de comentar mais alguma coisa. Agradecida!

## **ANEXO D- As biografias de mulheres que foram utilizadas como pseudônimos na pesquisa**

### **Lélia Gonzales**



Filha de um operário e de uma empregada doméstica, Lélia de Almeida nasceu na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, em 1º de fevereiro de 1935. O sobrenome Gonzalez foi herdado do espanhol Luiz Carlos Gonzalez, com quem se casou no final da década de 1960 (RATTS; RIOS, 2010, p.55).

Aos oito anos, Lélia deixou a capital mineira, partindo em direção ao Rio de Janeiro com toda a família, onde permaneceu até o fim de sua vida, em julho de 1994. A exemplo do que ocorre com uma parcela considerável das mulheres negras desse país, ela exerceu as funções de empregada doméstica e babá, conforme relatou em entrevista concedida ao jornal O Pasquim, em 1986:

Quando criança, eu fui babá de filhinho de madame, você sabe que criança negra começa a trabalhar muito cedo. Teve um diretor do Flamengo que queria que eu fosse para casa dele ser uma empregadinha, daquelas que viram cria da casa. Eu reagi muito contra isso então o pessoal terminou me trazendo de volta para casa (O Pasquim, n. 871, 1986, p. 8).

Apesar das dificuldades, em 1954, Lélia Gonzalez concluiu o Ensino Médio no Colégio Pedro II, tradicional instituição de ensino carioca. Quatro anos depois, graduou-se em História e Geografia. Em 1962, tornou-se bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual da Guanabara, atual UERJ. Como professora universitária, lecionou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Gama Filho, também na capital fluminense (VIANA, 2006, p. 49).

Autora dos livros *Lugar de negro*, publicado em 1982 (em coautoria com Carlos Hasenbalg) e *Festas Populares no Brasil*, lançado em 1987, Lélia Gonzalez teve participação destacada em um dos momentos mais significativos da história da população negra no Brasil: ao lado de outros militantes, fundou em 1978, na cidade de São Paulo, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR, sigla mais tarde reduzida para MNU), que em seu manifesto denunciava a falácia do mito da democracia racial, reivindicava o fim da violência e da discriminação sofrida pelos negros cotidianamente, além de exigir políticas públicas em benefício da comunidade afro-brasileira.

Também no Movimento Negro, Lélia chamou atenção para o sexismo, que muitas vezes impunha ao segmento feminino contínuos processos de silenciamento. Nas palavras de Lélia, “os companheiros de movimento reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tratam de excluir-nos dos espaços de decisão” (GONZALEZ, 2018, p. 315).

Foi justamente a dificuldade de falar e de serem ouvidas que fez com que militantes negras percebessem a necessidade de participar de maneira efetiva do movimento feminista. Contudo, nesses espaços, elas também encontraram inúmeros desafios, como a omissão do racismo e de suas consequências na vida das “mulheres de cor”. De acordo com Lélia Gonzalez, a “cosmovisão eurocêntrica e o neocolonialismo” (GONZALEZ, 2018, p. 309) das ativistas brancas impediam debates e proposições que desaguassem em medidas efetivas para o enfrentamento da condição de exclusão e subalternidade na qual as mulheres afro-brasileiras se encontravam.

Nesse sentido, Lélia Gonzalez foi pioneira ao questionar o caráter classista e racista do feminismo hegemônico, cujas ações negligenciavam as demandas e especificidades das afrodescendentes. Influenciada pelas ideias do psiquiatra martinicano Frantz Fanon, Lélia defendia a descolonização do feminismo e, conseqüentemente, a fundação de um “Feminismo Afrolatinoamericano”, protagonizado por negras e indígenas. A militante do Movimento Negro e de Mulheres afirmava que

Apesar das poucas e honrosas exceções para entender a situação da mulher negra [...], poderíamos dizer que a dependência cultural é uma das características do movimento de mulheres em nosso país. As intelectuais e ativistas tendem a reproduzir a postura do feminismo europeu e norte-americano ao minimizar, ou até mesmo deixar de reconhecer, a especificidade da natureza da experiência do patriarcalismo por parte de mulheres negras, indígenas e de países antes colonizados (GONZALEZ, 2008, p. 36).

As críticas e apontamentos acima foram fundamentais para novas leituras a respeito de obras canônicas, como o *Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir. Sobre essa questão, comentou Cláudia Pons Cardoso:

Lélia Gonzalez não aceita a mulher universal de Beauvoir e conclui que se “não se nasce mulher, mas se torna”, também é verdade que o processo de construção social e cultural não será o mesmo para todas as mulheres, pois, outros fatores, como o racismo, redefinem as trajetórias dos sujeitos em questão, como discutido anteriormente. Além disto, nem todas as mulheres aceitaram “o lugar de imanência”, “penhoraram sua liberdade”, em muitas sociedades não europeias, dentre elas indígenas e africanas (CARDOSO, 2012, p. 122-123).

Além de questionar e se opor a algumas formulações da filósofa francesa, Lélia Gonzalez confrontou também a linguagem acadêmica e a gramática normativa por entender que a maioria de seus irmãos e irmãs de cor possuíam pouco ou nenhum acesso à educação formal (HOOKS, 2013, p. 93-94). Interessava a ela produzir textos de fácil entendimento de modo a educar e conscientizar um número maior de pessoas. Por diversas vezes, em seus textos, encontramos o que a teórica nomeou de “pretoguês”, “que nada mais é do que a marca da africanização do português falado no Brasil” (GONZALEZ, 2018, p. 323).

Seus esforços na construção de novas epistemologias que contrapõem as bases teóricas de origem branco-europeia, valorizando o legado histórico e cultural dos povos da América Latina e do Caribe, possibilitaram a construção da categoria “Amefricanidade”. Tal conceito nasceu do trânsito de Lélia pelos países da América Latina e Caribe, o que permitiu que a intelectual diáspórica percebesse que muitos traços culturais presentes nos países latinoamericanos e caribenhos também se faziam presentes no Brasil. Sobre esse encontro, Lélia Gonzalez pontuou:

O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (...). Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêtricas do tipo “cultura popular, folclore nacional”, etc, que minimizam a contribuição negra (GONZALEZ, 2018, p. 322).

Desse modo, o conceito formulado por Lélia propunha recuperar os processos de resistência ao aparato colonial e as epistemes elaboradas pelos grupos originários das “periferias do saber” (SANTOS, 2009), o que seria possível através do estabelecimento de diálogos interdisciplinares a respeito do racismo, colonialismo, imperialismo e seus impactos no Hemisfério Sul.

Lélia Gonzalez faleceu no dia 10 de julho de 1994, na cidade do Rio de Janeiro, em decorrência de problemas cardiovasculares. Por meio da análise de sua trajetória de vida e intelectual, é possível afirmar que, no final da década de 1970, ela saiu da condição de sujeito “desautorizado”, assumindo a condição de “intercessora” (DELEUZE, 1992, p. 155) de toda uma geração de homens e mulheres negras.

Vinte e cinco anos após a sua morte, o nome e as contribuições teóricas de Lélia Gonzalez transitam entre a invisibilidade acadêmica e tentativas de difusão e afirmação do seu legado, principalmente por parte de pesquisadoras e feministas negras. Em 2015, foi homenageada pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), que organizou a exposição “Lélia Gonzalez: o feminismo negro como palco da história”. Em 2018, foi publicado o livro Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras, que reúne depoimentos, entrevistas e artigos produzidos pela intelectual mineira.

### **Luíza Mahin**



Africana guerreira, teve importante papel na Revolta dos Malês, na Bahia. Além de sua herança de luta, deixou-nos seu filho, Luiz Gama, poeta e abolicionista. Pertencia à etnia jeje, sendo transportada para o Brasil, como escrava. Outros se referem a ela como sendo natural da Bahia e tendo nascido livre por volta de 1812. Em 1830 deu a luz a um filho que mais tarde se tornaria poeta e abolicionista. O pai de Luiz Gama era português e vendeu o próprio filho, ao pagar dívida, quando ele tinha 10 anos de idade, a um traficante de escravos que levou para Santos.

Luiza Mahin foi uma mulher inteligente e rebelde. Sua casa tornou-se quartel general das principais revoltas negras que correram em Salvador em meados do século XIX. Participou da Grande Insurreição, a Revolta dos Malês, última grande revolta de escravos ocorrida na Capital baiana em 1835. Luiza conseguiu escapar da violenta repressão desencadeada pelo

Governo da Província e partiu para o Rio de Janeiro onde também parece ter participado de outras rebeliões negras, sendo por isso presa e, possivelmente, deportada para a África. Luiz Gama escreveu sobre sua mãe: “Sou filho natural de uma negra africana, livre da nação nagô, de nome Luiza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa, magra, bonita, a cor de um preto retinto, sem lustro, os dentes eram alvíssimos, como a neve. Altiva, generosa, sofrida e vingativa. Era quitandeira e laboriosa”. Luiza Mahin teve outro filho que é lembrado em versos por Luiz Gama mas cuja história é ignorada. Em 9 de março de 1985, o nome de Luiza Mahin foi dado a uma praça pública, no bairro da Cruz das Almas, em São Paulo, área de grande concentração populacional negra, por iniciativa do Coletivo de Mulheres Negras/SP.

### **Ruth de Souza**



Ruth Pinto de Souza nasce no Rio de Janeiro em 12 de maio de 1921. Até os 9 anos de idade vive com a família em uma fazenda em Porto do Marinho, pequena cidade do interior de Minas Gerais. Com a morte do pai, ela e a mãe voltam a morar no Rio de Janeiro, em uma vila de lavadeiras e jardineiras, no bairro de Copacabana. Interessa-se por teatro ainda menina, quando assiste a récitas no Municipal. Pela Revista Rio, toma conhecimento do grupo de atores liderados por Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro. Une-se ao grupo e faz sua estreia em *O imperador Jones*, de Eugene O’Neill, em 8 de maio de 1945, no palco do Municipal.

Por indicação de Paschoal Carlos Magno, recebe bolsa de estudo da Fundação Rockefeller e passa um ano nos Estados Unidos: na Universidade Harvard, em Washington, e na Academia Nacional do Teatro Americano, em Nova York.

Em 1948, indicada pelo autor Jorge Amado, estreia no cinema em *Terra violenta*, adaptação do seu romance *Terras do sem fim*. Com direção do norte-americano Edmond Bernoudy, o filme tem ainda no elenco Anselmo Duarte, Maria Fernanda, Heloisa Helena e Ziembinski. A partir daí, sua carreira de atriz prossegue focada no cinema.

Participa de diversas produções das três empresas pioneiras: Atlântida, Maristela Filmes e Vera Cruz. Na Atlântida, roda *Falta Alguém no Manicômio* (1948) e *Também Somos Irmãos* (1959), ambos de José Carlos Burle, e *A Sombra da Outra* (1950), de Watson Macedo. Contratada para o elenco fixo da Vera Cruz, atua em *Ângela* (1951), *Terra é Sempre Terra* (1952) e *Sinhá Moça* (1953), todos dirigidos por Tom Payne, e *Candinho* (1954), de Abílio Pereira de Almeida, estrelado por Mazzaropi. Por seu desempenho em *Sinhá Moça*, torna-se a primeira atriz brasileira indicada para prêmio internacional: o Leão de Ouro, no Festival de Veneza de 1954, em que disputa com estrelas como Katherine Hepburn, Michele Morgan e Lili Palmer, para quem perde por dois pontos. Em 1958 filma *Ravina*, com Rubem Biáfora, um marco na cinematografia brasileira.

Em 1959 vive um momento especial no palco, quando protagoniza *Oração para uma Negra*, de William Faulkner, com Nydia Licia e Sérgio Cardoso, no Teatro Bela Vista, em São Paulo. Com Roberto Farias aparece em *Assalto ao Trem Pagador*, em 1962, ao lado de Eliézer Gomes, Luíza Maranhão e Reginaldo Farias.

Depois de atuar em radionovelas, trabalha nos teleteatros da Tupi e da Record. Em 1969 integra o elenco da TV Globo e nela se torna a primeira atriz negra a protagonizar uma novela: *A Cabana do Pai Tomás*, na qual divide o estrelato com Sérgio Cardoso. Há 30 anos participa intensamente da teledramaturgia da emissora.

Atravessando gerações, marca presença no cinema com cineastas mais jovens, como Walter Salles, em *A Grande Arte* (1991), Aluísio Abranches, em *Um Copo de Cólera* (1999), e Zito Araújo, em *As Filhas do Vento* (2004).

**ANEXO E- Poema ‘Vozes-Mulheres’, de Conceição Evaristo mencionado nas considerações finais**

**Vozes-Mulheres**

Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.



## REFERÊNCIAS

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

JUNQUEIRA, C. **Biografia de Ruth de Souza**. Disponível em: <https://portais.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/atores-do-brasil/biografia-de-ruth-de-souza/#:~:text=Ruth%20Pinto%20de%20Souza%20nasce,jardineiras%2C%20no%20bairro%20de%20Copacabana>. Acesso em: 06 de set. de 2022.

Gonzalez, L. **Literafro**. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1204-lelia-gonzalez>. Acesso em: 06 de set. de 2022.

OLIVEIRA, E. **Quem é quem na negritude brasileira**. CNBA: Brasília, 1998, p.174.