



TRANSVERSALIDADE EMANCIPATÓRIA: IMBRICAÇÕES AUTOFORMATIVAS E AUTOBIOGRÁFICAS

EMANCIPATORY TRANSVERSALITY: AUTOFORMATIVE AND
AUTOBIOGRAPHICAL IMBRICATIONS

TRANSVERSALIDAD EMANCIPATORIA: IMBRICACIONES AUTOFORMATIVAS Y
AUTOBIOGRÁFICAS

Izanete Marques Souza

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-9202-1228>

Instituto Federal Baiano - Brasil

Eliana do Sacramento de Almeida

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-0305-2469>

Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – Brasil

Antônio José de Souza

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-3416-5527>

Prefeitura Municipal de Itiúba - Bahia – Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v2i2.9177

Resumo: Este artigo apresenta a continuidade da análise de uma entrevista narrativa autobiográfica¹, realizada com uma professora do Ensino Fundamental, da rede municipal do sertão baiano. Utilizando-nos da análise de conteúdo de Bardin à luz das publicações vigentes ampliamos as formas de comprovação de que a autoformação implica num processo antropológico de abordagem transcultural, ou seja, não é um processo individual, mas sim um processo de interação entre as diversas culturas a que o indivíduo tem acesso; que formação docente, em sua maioria não capacita o professor para o trabalho com o multiculturalismo crítico e transformador também denominado de interculturalismo; que a vivência de situações de preconceito marcou profundamente a vida pessoal e profissional da entrevistada. Acrescenta-se ainda que a transversalidade emancipatória dos sujeitos está vinculada a sua visão de mundo, portanto, a sua concepção cultural dos fatos sociais no momento presente, por isso, neste artigo, analisaremos as categorias: educação de jovens e adultos (EJA); negritude; preconceito. Conclui-se então que ainda há muito que se avançar

¹¹ Uma análise de parte dos dados dessa entrevista está no e-book “SILVA, Eliane Santos Leite da; RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza (Orgs.). **Linguagens, Diálogos e Pesquisas: desafios e soluções das TIC’s no ensino e aprendizagem de línguas em um contexto de pandemia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. sob o título “TRANSVERSALIDADE EMANCIPATÓRIA: um estudo autobiográfico”, p. 71-92.

para o enraizamento dos princípios e consequente institucionalização das práticas transversais e interdisciplinares no processo de formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Negritude. Transversalidade

Abstract: This article presents the continuity of the analysis of an autobiographical narrative interview, held with a teacher of Elementary School, the municipal network of Bahia. Using Bardin's content analysis in the light of current publications, we broadened the forms of proof that self-training implies an anthropological process of cross-cultural approach, that is, it is not an individual process, but rather a process of interaction between the various cultures to which the individual has access; what teacher training, mostly does not enable the teacher to work with critical and transformative multiculturalism also called interculturalism; that the experience of situations of prejudice deeply marked the personal and professional life of the interviewee. It is also added that the emancipatory transversality of the subjects is linked to their world view, therefore their cultural conception of social facts at the present time, so in this article we will analyze the categories: education of youth and adults (EJA); blackness; bias. It is concluded that there is still a long way to go to the root of the principles and the consequent institutionalization of cross-sectional and interdisciplinary practices in the process of formation of the subjects.

Keywords: Education Youth and Adults. Blackness. Transversality

Resumen: Este artículo presenta la continuidad del análisis de una entrevista narrativa autobiográfica, realizada con una profesora de Enseñanza Fundamental, de la red municipal del sertão baiano. Utilizando el análisis de contenido de Bardin a la luz de las publicaciones vigentes ampliamos las formas de comprobación de que la autoformación implica un proceso antropológico de abordaje transcultural, es decir, no es un proceso individual, sino un proceso de interacción entre las diversas culturas a las que el individuo tiene acceso; que formación docente, en su mayoría no capacita al profesor para el trabajo con el multiculturalismo crítico y transformador también denominado de interculturalismo; que la vivencia de situaciones de prejuicio marcó profundamente la vida personal y profesional de la entrevistada. Se añade además que la transversalidad emancipatoria de los sujetos está vinculada a su visión del mundo, por lo tanto, a su concepción cultural de los hechos sociales en el momento presente, por eso, en este artículo, analizaremos las categorías: educación de jóvenes y adultos (EJA); negritud; prejuicio. Se concluye entonces que aún hay mucho que avanzar para el enraizamiento de los principios y consecuente institucionalización de las prácticas transversales e interdisciplinares en el proceso de formación de los sujetos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Negrura. Transversalidad

Introdução

Na condição de duas professoras pretas e um professor preto analisar a narrativa da Professora Maria Felipa² sempre nos propicia novas reflexões e

² Maria Felipa Oliveira, mulher baiana, marisqueira, que lutou na linha de frente da guerra pela independência da Bahia levando consigo, um grupo significativo de mulheres.

aprendizagens a cada releitura da sua entrevista, concedida a um fruto do seu trabalho: professor que foi seu aluno antes de adentrar à docência.

Sua narrativa inicia com a seguinte auto apresentação:

Eu sou Professora desde 1982. Trabalhei 26 anos na rede estadual, continuo prestando serviço no município [...]. Eu passei 11 anos fora da escola, ou seja, eu saí do ensino fundamental na segunda série que falava na época com 11 anos de idade e aos 22, voltei a frequentar a escola. [Contudo,] eu não parei de estudar [...] eu parei de frequentar escola. Mas eu tinha aquela vontade de estudar. Mas era muito difícil na época. Ai eu tinha as amigas que estudavam o ginásio e eu pegava os cadernos delas e refazia os exercícios principalmente português e ciências que eu gostava, é tanto que meu ponto fraco meu calcanhar de Aquiles é matemática porque eu não tinha professor eu era autodidata: quando eu ia resolver algum problema de matemática que estava difícil eu largava de mão porque eu não conseguia fazer sozinha (MARIA FELIPA, 2014).

Ela, Professora desde a década de 1980, aposentada pela Rede Estadual de Ensino da Bahia e ainda atuante na Rede de Educação Municipal. Ela, Maria Felipa, mulher negra que apesar dos dissabores de uma trajetória marcada pela negação de direitos básicos, dentre eles, o acesso à educação pública formal e gratuita e o preconceito racial, desponta, na sua maturidade, para a necessidade de investir na formação de uma negritude vitoriosa, capaz de instigar o empoderamento da população negra, lema que a fez a 'viga-mestra' de sua história de vida. Sua narrativa nos leva a perceber o quão árduo é falar da identidade racial, diante de um emaranhado de práticas discriminatórias e silenciamentos reificados por meio do racismo estrutural mundial, uma engrenagem sistêmica, elaborada para negar os conhecimentos que são transmitidos desde o nosso nascedouro, no tocante aos acervos científicos, culturais, educacionais, religiosos, dentre outras questões que envolvem os povos negros.

Nesse texto mantemos o posicionamento de que:

As(os) intelectuais negras (os) tidas(os) como intelectuais decoloniais na medida em que tomamos essa concepção como aquelas(es) intelectuais que se preocuparam em construir epistemes e combater opressões a partir da problematização do ideário colonizador sobre os povos por eles subalternizados - o que no Brasil implica prioritariamente nos povos que compõem as diversas etnias indígenas e a população negra - tem potencializado o trabalho de

reeducação para as relações étnico-raciais (SOUZA; ALMEIDA; SOUZA, 2021, p. 73).

Seguimos na linha do combate ao epistemicídio de saberes que leva a dois tipos de sociologia: a das ausências (ampliação do presente a partir da junção de aspectos do passado que nos foi subtraído) e a das emergências (junção da realidade dilatada às expectativas e possibilidades) como estratégias de superação do pensamento abissal (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016).

Vemos com tristeza e, por isso, nos colocamos para o enfrentamento ao fato de que:

No campo da educação, esse epistemicídio se configura ainda mais latente em relação às(os) professoras(es) negras(os). Ninguém questiona o conhecimento epistêmico branco, mas todos sentem a necessidade de questionar a capacidade de crianças e mulheres negras e as desestimulá-las a acreditarem-se capazes de vencer os obstáculos sociais de classe, que nada tem a ver com a capacidade intelectual, das pessoas, mas com a insuficiente oferta de oportunidades sociais o que resulta no fato de que os direitos se apresentam de forma não equânime especialmente para as mulheres negras (SOUZA; ALMEIDA; SOUZA, 2021, p. 73).

No tocante à metodologia, mantivemos a entrevista narrativa “dispositivo de pesquisa que possibilita aprofundar determinadas questões que emergem nas narrativas dos sujeitos, quando suas histórias de vida se entrecruzam com os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e religiosos e, para além deles, de uma coletividade” (SOUZA e OLIVEIRA, 2016, p.189) alicerçados nos princípios da pesquisa (auto)biográfica em educação, metodologia que se dedica a explorar os processos de origens e devires dos indivíduos, investigando como estes dão forma a suas experiências e sentido à sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Nesse campo metodológico, os estudos de Passeggi (2014) destacam que essa metodologia se ancora em princípios epistemológicos que transcendem a ação de pesquisar com as pessoas, para proporcionar-lhes também um modo de se apropriar de sua história e das formas de empoderamento³ que utilizou no decorrer da sua profissionalização. De acordo com Benjamin (1994), as narrativas são formas de comunicação utilizadas pelos seres

³ A concepção de empoderamento utilizada neste texto refere-se ao processo de “pensar práticas e discursos políticos contestatórios” (BERTH, 2019, p. 46) do racismo estrutural. Peter McLaren (2000) denomina esse processo como multiculturalismo crítico no qual o conhecimento das injustiças sociais pressupõe uma tomada de decisão no sentido da insurgência.

humanos para lembrar-nos de nossas experiências, encontrando possíveis explicações para elas. (SOUZA, ALMEIDA, SOUZA, p. 74-75).

A entrevista foi gravada em áudio e transcrita na íntegra. A degustação das narrativas deu-se a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2015) e à luz das demais publicações existentes. O processo analítico compôs-se da análise temática a qual envolveu três etapas básicas: pré-análise; exploração do material; tratamento e interpretação dos resultados.

Resultados e discussão

A primeira análise dos resultados, apresentados e discutidos a partir da análise de conteúdo de Bardin, fez emergir as categorias: *formação docente, mito da democracia racial, ideologia do branqueamento social* e foram discutidos no texto “Transversalidade emancipatória: um estudo autobiográfico” citado na nota de rodapé número 1. Discutiremos a seguir as análises interpretativas das implicações presentes em cada uma das novas categorias presentes nas narrativas da Professora Maria Felipa (2014) que são: educação de jovens e adultos (EJA); negritude; preconceito. Essas categorias serão discutidas em três sessões tituladas de “O papel da EJA na educação da população negra”, “Construção política da negritude”; “Implicações do preconceito na vida das pessoas negras”.

1. O papel da EJA na educação da população negra

Considerando que “a autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”⁴ (GALVANI, 2002, p. 01) e partindo do princípio de que a identidade profissional, assim como a identidade individual é culturalmente formada a partir das relações estabelecidas é possível afirmar que:

⁴ A Teoria Tripolar da Formação foi cunhada por Gaston Pineau (2000). Para mais informações, ver CAVACO (2015).

[...] a formação de si implica num processo antropológico de abordagem transcultural, ou seja, a autoformação não é um processo individual, mas sim um processo de interação entre as diversas culturas a que o indivíduo tem acesso. A heteroformação é assim denominada porque perpassa pelos diversos tipos de interação do(a) professor(a) com os demais partícipes de um processo formativo (educadores, estudantes, familiares, cidadãos). [...] ecoformação, esta perpassa pela interação do educador com o meio físico e o meio social. Assim, neste processo de interação formativa, o professor vai tomando consciência e fazendo retroações acerca da influência, do meio social e familiar em sua vida profissional[...] (SOUZA, ALMEIDA, SOUZA, 2021, p.76).

A narrativa da professora Maria Felipa evidencia que ela se tornou fruto da EJA (ainda que não tivesse esse nome) em função da negação do Estado ao direito pleno à educação que mesmo sob a rubrica de escola pública exigia um fardamento cujo valor extrapolava a possibilidade econômica de sua mãe.

Ai, como eu disse, 11 anos depois eu fui, com 22 anos de idade, tentar o supletivo chegou aqui na cidade. Era um curso do IRDEB (Instituto de radiodifusão educativa) do MEC que tinha uma monitora, a professora Carolina Maria de Jesus⁵ que passava as apostilas pra gente e a gente acompanhava a aula pelo rádio e ela monitorava o grupo para dar apoio, né, corrigir atividades, etc. Desse rádio posto eu fiquei, acho que de uns 6-8 meses frequentando as aulas, aí parti para o supletivo segundo grau. Aí, graças a Deus, passei no supletivo em duas etapas e ingressei no magistério (MARIA FELIPA, 2014).

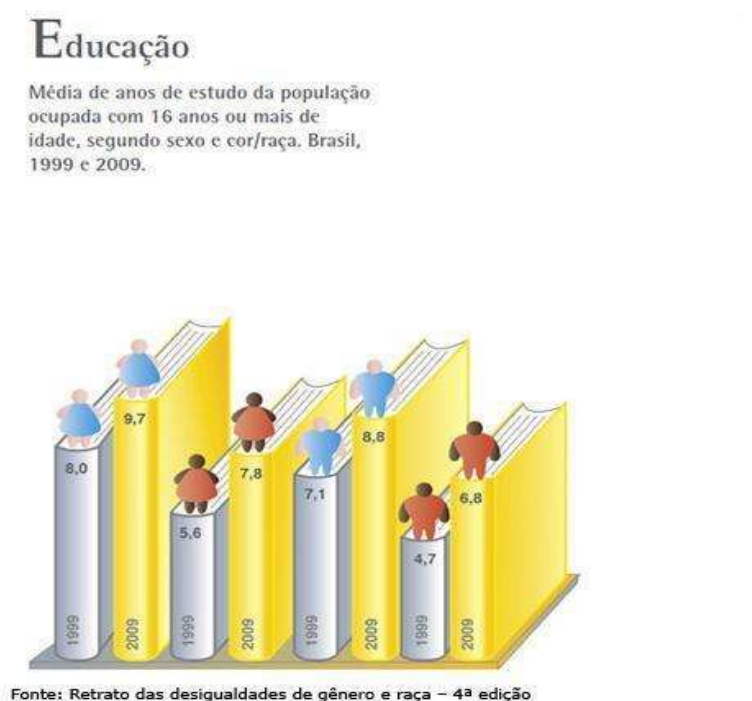
Em um país cuja população negra (a soma entre os números de pessoas autodeclaradas pretas e pardas), em 1995, o Brasil contava com 44,9% de negros e em 2009, com 51,1% segundo dados do relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011) intitulado de “Retratos da desigualdade de gênero e de raça” (4ª edição). No tocante à categoria gênero, essa população, em 2009, contava com 52% de homens negros e 49,9% de mulheres negras.

⁵ Os nomes citados na entrevista narrativa da Professora Maria Felipa também foram substituídos por nomes fictícios. Carolina Maria de Jesus é uma escritora de literatura negra cujas obras publicadas em vida foram Quarto de Despejo (1960), Casa de Alvenaria (1961), **Pedaços de Fome** (1963), Provérbios (1963) e postumamente, Diário de Bitita (1977/1982), Meu Estranho Diário (1996), Antologia Pessoal (1996), Onde Estas Felicidade (2014), Meu Sonho é Escrever: contos inéditos e outros escritos (2018).

Ainda segundo esse mesmo relatório, as mulheres em geral correspondem ao maior percentual de pessoas de referência (termo usado pelo IBGE na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD e que no debate público é recorrente denominar “chefia de família”), seja na perspectiva de pessoas ativas ou inativas (aposentadas, incapacitadas para o trabalho, donas de casa, pensionistas, estudantes, entre outras). Contudo, nosso foco aqui é a educação cujo gráfico abaixo ilustra as disparidades existentes quando acrescentamos ao critério gênero e classe o critério raça.

Observamos na Figura 1, que no período de 10 anos houve um aumento de no percentual de anos de permanência na escola formal em ambos os sexos e com as pessoas das raças/cor negra e branca, contudo, a população negra ainda é a que menos tempo permaneceu na escola com uma diferença de 2,4 a menos das mulheres negras em relação às brancas em 1999 e 1,9 a menos em 2009. A situação dos homens é semelhante em relação ao quesito raça/cor, 1,7 e 2,1. Quando olhamos, apenas para 2009, por exemplo, temos a manutenção da diferença de 1,9 para as mulheres e 2,0 para os homens.

Figura 1 - Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça, Brasil, 1999 e 2009.



Fonte: IPEA, 2011.

O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos afirma que:

Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000).

Apesar de o sistema educacional brasileiro ter se consolidado sob uma ótica racista e preconceituosa para com os integrantes das classes sociais marginalizadas os movimentos sociais, a exemplo do teatro experimental negro (TEN), os fóruns da EJA e os fóruns populares da EJA têm lutado para viabilizar a autonomia dos modelos pedagógicos estaduais, municipais bem como em relação a organização pedagógica/metodológica tanto nas instituições públicas e privadas de ensino,

quanto nas iniciativas não-governamentais. Foi graças a EJA que Maria Felipa conseguiu concluir o ensino fundamental e o médio em cerca de 2 anos o que levaria cerca de 11 anos, no mínimo.

Com isso, ela conseguiu ingressar e concluir o curso de formação em magistério (nível médio) o qual mais uma vez o Estado lhe negou a oportunidade de ingresso. Precisou pagar a partir de exaustivas jornadas de trabalhos domésticos e com o apoio de pessoas que lhes deram a oportunidade negada pela inexistência de políticas públicas de ações afirmativas a exemplo das cotas raciais e dos financiamentos de cursos de graduação existentes hoje (FIES – Fundo de financiamento estudantil do Ministério da Educação criado pela lei 10.290/2001).

A narrativa de Maria Felipa explicita também o papel dos movimentos sociais de base na formação política das pessoas. Foi na Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP) que ela iniciou a sua formação de modo a compreender as interseccionalidades⁶ de gênero, classe e raça. Foi nas pastorais da mulher e do negro que ela iniciou a sua formação para identificar e combater o racismo. Essa formação contribuiu inclusive para que ela buscasse a autoformação e a formação dos colegas de trabalho a partir das recomendações da lei 10.639/2003.

Outro diferencial da EJA é que busca viabilizar a concretização dos princípios da “equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais” (BRASIL, 2000, s.p.) de modo que as especificidades demandadas dos jovens e adultos de modo a viabilizar uma formação intercultural crítica e não uma alfabetização funcional como ofertada pela maioria dos padres jesuítas, a partir de 1549 ou a do MOBREAL - Movimento Brasileiro pela Alfabetização criado pela lei n.º 5.379/1967 ambos defensores de uma pedagogia acrítica que se opunha aos princípios formativos implantados e divulgados por Paulo Freire (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, s/d).

A transversalidade educacional emancipatória pressupõe a concretização de uma educação que viabilize o enraizamento pedagógico não só nas aulas, mas

⁶ Termo cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1991.

também nos documentos do currículo escolar e na vida dos estudantes de modo que possamos enquanto educadores:

[...] formar e formar-se para a prática da transversalidade e da interdisciplinaridade emancipatória e ao mesmo tempo realizar práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias no tocante ao cumprimento das leis 10.639 e 11.645 - já que o mesmo legado devido ao negro é também devido aos povos indígenas. Ambos foram escravizados a partir da chegada do europeu no Brasil, assassinados física e culturalmente, invisibilizados e, portanto, socialmente violentados (SOUZA, ALMEIDA, SOUZA, 2021, p. 80).

2. Construção política da negritude

Para além do livro didático, no decorrer da entrevista narrativa de Maria Felipa, emergem, em diversas ocasiões, as formas caricaturadas, estereotipadas, preconceituosas e racistas como a pessoa negra, especialmente a mulher negra, ainda é tratada nas situações cotidianas de algumas escolas, nos relacionamentos institucionais e interpessoais (muitas vezes a ausência de relacionamento) em que “a Professora Maria Felipa explicita a sua heteroformação forjada a partir do convívio com pessoas, muitas delas preconceituosas, [...] que ao longo da sua vida tem possibilitado vivências tanto alegres quanto chocantes, algumas estimuladoras, [...] outras simplesmente dispensáveis [...] (SOUZA, ALMEIDA, SOUZA, 2021, p. 81).

A formação de base propiciou à Professora Maria Felipa uma construção política da sua negritude, isto é, ela passou a tomar consciência da condição de mulher negra, vítima de atos de racismo praticados inclusive por pessoas a quem ela amava e por quem era amada, produzidas culturalmente por uma educação racista que tentava a todo custo fazê-la acreditar que ser uma pessoa negra era algo a ser refutado.

Aí chegou uma época, em 1985, em que eu comecei a frequentar a PJMP encontros onde tinha muito debate sobre todas as coisas, esses temas, preconceito, essas coisas, aí fui abrindo mais a cabeça, começando a cair na real, fui vendo aquele preconceito que vinha lá atrás de escurinha, de roxinha... era a época das pastorais: era a pastoral da mulher, pastoral do negro, pastoral não sei que... aí eu descobri que em Jacobina tinha o grupo bem politizado, bem bom mesmo, que era a pastoral do negro. Aí, a convite do Padre José

Janete, eu fui participar de um encontro de negro lá em Jacobina isso me fez muito bem. Passei acho que uns 4 dias lá. Aí foi assim um tipo de lavagem de roupa suja. Foi bem interessante porque no primeiro momento a gente só foi jogar para fora tudo aquilo que a gente vinha guardando tipo apelido, cabelo disso... aí foi todo mundo, cada um tinha uma história e a gente jogou tudo no lixão. A gente debateu o porquê daquilo, o tipo de pessoa que fazia aquilo e tal... eu sei que eu saí do encontro bem fortalecida. Levei um tempo sem alisar os cabelos - que era um sofrimento, estica e puxa. Não, não quero mais vou assumir meu cabelo. Levei um tempão assim, depois fraquejei, comecei a alisar de novo. Graças a Deus agora está do meu jeito, como eu gosto, assumi. Alisante, escova, prancha nunca mais (MARIA FELIPA, 2014).

Nessa parte da narrativa, a Professora Maria Felipa evidencia atos de constrangimentos, de violências culturais se tomamos a cultura como uma construção social contínua (LARAIA, 1986). Muitas pessoas praticam essas violências de forma consciente e premeditada, contudo, como narra a própria entrevistada, há aquelas que não tomaram consciência do que estão falando e fazendo já que o racismo estrutural, segundo Silvio Almeida (2019), é um processo histórico e político do qual decorrem os atos de racismo. No entanto, segundo ele e aqui concordamos com o seu posicionamento de que a concepção de racismo estrutural não retira a responsabilidade individual de quem pratica atos racistas. A concepção de racismo estrutural nos convoca a entender que é papel do Estado e da escola investir continuamente em políticas públicas e pedagógicas de combate ao racismo e de educação antirracista.

Grada Kilomba (2019), por exemplo nos apresenta em seu livro um conjunto de atos decorrentes do racismo estrutural em que a ação de invisibilização da negritude se dá em um conjunto de atos a que ela denominou de “políticas do cabelo” a exemplo do tocar o cabelo negro sem ter intimidade para isso, como se tocasse um objeto exótico, ainda que seja para elogiar o cabelo afro. Ela enfatiza o “papel depreciativo de tornar [o cabelo da pessoa negra] um objeto público” (KILOMBA, 2019, p. 122).

Outro aspecto sinalizado como forma de depreciação do cabelo crespo ao natural é a perpetuação do pensamento colonial que associa o verbo lavar a sujeira e o pentear à tentativa de domar o indomável quando pergunta a uma pessoa negra

como é que ela penteia ou lava o seu cabelo. Como bem destaca a autora, ninguém faz esse tipo de pergunta a uma mulher da branquitude.

A Professora Maria Felipa expressa esse embate social constante em relação a aceitação do cabelo crespo, por isso ela afirmou que mesmo depois de assumir o seu, ela “fraquejou” por um tempo até conseguir mantê-lo ao natural. Grada Kilomba (2019) também associa essa repulsa social ao cabelo “indomável” da mulher negra ao que ela chama, em seu livro, de políticas sexuais que alimentam a fantasia do sexo selvagem no imaginário da branquitude. Finalmente, ela nos apresenta essas políticas racistas como “formas de controle e de apagamento dos ‘sinais repulsivos’ da negritude” (Kilomba, 2019, p.127) e que evidenciam a tentativa de manter o controle sobre as pessoas subalternizadas.

3. Implicações do preconceito na vida das pessoas negras

A Professora Maria Felipa nos apresenta, durante a sua narrativa, uma série de episódios em que a mesma igreja que lhe apresentou a Pastoral do Negro em cujos encontros formativos realizados com jovens negros objetivando fomentar a identificação do racismo e o enfrentamento à suas implicações também a fez vivenciar o racismo praticado por pessoas que representavam “autoridades” nessa instituição.

Ela nos relata o momento em que foi a uma festa de via sacra de Jesus em que ela pediu para interpretar Maria Madalena e recebeu uma negativa sob a justificativa de que “na época de Jesus não havia pessoas negras”. Incoerência política, geográfica, biológica. Nessa mesma instituição, a pessoa responsável por oficializar seu casamento lhe questionou se o seu companheiro (homem branco), com quem já convivia há anos, queria se casar com ela.

O racismo é tão perverso que tem levado muitos de nós, pessoas pretas, a negar a nossa negritude como bem narrou a Professora Maria Felipa: “*Você vê o racismo assim de pessoas que convivem com você que são negras também porque*

a pele que é determinante pelo menos aqui o que determina mais é a cor da pele.”
(MARIA FELIPA, 2014).

Este fato nos remete a diversidade fenotípica das pessoas negras (pretas e pardas), especialmente em decorrência do lugar geográfico em que vivem e dos relacionamentos interraciais, que resultam em características como a pele preta e os cabelos crespos, pele preta e cabelos ondulados ou lisos, pele clara e cabelo crespo, apenas para exemplificar. Contudo essas diferenças fenotípicas não implicam em ser mais ou menos negro, apenas em ser diferente e que a sua diferença deve ser respeitada enquanto individualidade identitária dentro da igualdade que nos une, a negritude.

Na continuidade dos conceitos racistas estereotipados que vivenciamos no dia a dia encontramos a tentativa de impedir que usemos roupas e acessórios de cores fortes.

Aí em casa era assim: às vezes minha mãe, que eu amo, dizia assim: minha filha não vista vermelho não porque minha filha que é escurinha fica feio. Ah, não vista verde que é feio. Não vista amarelo. Eu digo: eu vou vestir o quê? Vista uma corzinha mais disfarçada. Aí é aquele tipo de coisa. Quem gosta mais da gente que a mãe da gente? Mas ela, coitada, no seu jeito rude, ela queria me proteger. Queria me botar na rua uma visão bonita. Como ela achava que ficava feio, ela me privava dessas cores. Eu vim usar vermelho quando já tinha trinta e tantos anos porque eu não encarava. Até comprava assim uma blusa vermelha para vestir com uma saia de outra cor. Aí teve um dia que eu tomei coragem, fui lá e comprei um conjunto de cima a baixo vermelho e botei. Graças a Deus já superei essa parte (MARIA FELIPA, 2014).

As cores fortes costumam chamar a atenção do nosso olhar, portanto, impedir o uso de cores fortes é mais uma das estratégias do colonialismo e dos preceitos usados nos processos de subordinação para invisibilizar a beleza das pessoas negras e junto com isso todas as suas potencialidades, incluindo as epistemes negras. Essa invisibilização certamente balança a nossa autoestima e quando a vencemos assumimos o compromisso político de empreender esforços, de reivindicar políticas pedagógicas, sociais e econômicas de desconstrução e de

combate a todos os tipos de racismo, a todos os tipos de preconceito, a todas as formas de invisibilização, a todas as formas de subalternização e de outridade usadas como forma de assujeitamento.

Como sabiamente afirmaram Nilma Lino Gomes (2017) e Djamila Ribeiro (2018) é preciso que as mulheres (e nós acrescentamos os homens) leiam as epistemes escritas por feministas negras, a fim de propagarmos o empoderamento a partir do combate ao “não lugar” da mulher negra.

O “não lugar” de mulher negra pode ser doloroso mas também potente, pois permite enxergar a sociedade de um lugar social que faz com que tenhamos ou construamos ferramentas importantes de transcendência. Talvez aí eu tenha percebido a estratégia de ver a força da falta como mola propulsora de construção de pontes (RIBEIRO, 2018, p. 16).

É preciso resistir a todas as formas de silenciamento do povo negro inclusive com a leitura das mulheres e dos homens negros politizados, consciente de nossa condição de pertencente a uma classe racial histórica e socialmente subalternizada nas estruturas sociais da branquitude. É preciso reconhecer que mesmo quando ocupamos lugares de poder na sociedade, o empoderamento se dá a partir da intelectualidade, no resgate e da divulgação do poder social, econômico e científico dos nossos ancestrais africanos que reverbera nos nossos contemporâneos.

Considerações finais

Consideramos acertada a escolha por abordar a temática através da entrevista narrativa, em virtude da forma como a história de vida e formação da Professora Maria Felipa esta imbricada com o contexto social, cultural e político vivenciado pela mesma, e ousamos aqui dizer, por não, vivenciados por diversas outras Marias, Joanas, Margaridas. Enfim, por várias professoras do sertão brasileiro.

Narrativas como as apresentadas neste texto, nos leva a perceber o quão árduo é falar da identidade racial, diante de um emaranhado de práticas

discriminatórias e silenciamentos reificados por meio do racismo estrutural mundial. Para além de uma tarefa árdua, a mesma é extremamente necessária.

Através da discussão das categorias Educação de Jovens e Adultos (EJA), Negritude e preconceito, identificamos o quanto a autoformação envolve um processo tripolar já apontado por Galvani (2002) e se constitui em uma engrenagem complexa, permeada por diversos fatores que se inter cruzam e destacar aspectos importantes para a que nos permite concretização de uma educação que viabilize o enraizamento pedagógico não só nas aulas, mas também nos documentos do currículo escolar e na vida das professoras e dos estudantes envolvidos, alcançando assim, uma transversalidade educacional emancipatória.

Os relatos da Professora Maria Felipa se constituem em um conjunto doloroso de denúncias contra um sistema pautado em práticas de racismo estrutural e institucional que invisibiliza, marginaliza e exclui milhares de indivíduos em nosso país. Sendo assim, consideramos de fundamental importância a demarcação e o reconhecimento do racismo em nosso meio e promoção de políticas públicas, pedagógicas e atividades da vida cotidiana que promovam o combate ao racismo e o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Entendemos que muito já se avançou nesta luta, mas ainda há muito que se avançar para o enraizamento dos princípios e consequente institucionalização das práticas transversais e interdisciplinares no processo de formação dos sujeitos. Deste modo, estudos como estes que possibilitem a discussão sobre o preconceito racial e suas imbricações na formação de professores e através destes, na educação escolar dos indivíduos, nas diversas modalidades de ensino, iniciando pelo ensino infantil até o ensino superior, passando pela Educação de Jovens e Adultos.

Referencias

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BACKES, José Licínio. **Multiculturalismo e Interculturalidade no currículo escolar**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio, 2013. Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Downloads/1632-Texto%20do%20artigo-2813-1-10-20130926.pdf>. Acesso em 08 abr 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-PT: Editora 70, 2015.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).

BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 de mar. de 2021.

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, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 21 de mar. de 2021.

CAVACO, Carmen de Jesus Dores. Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber – contributos da abordagem biográfica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 75-89, jan-abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00075.pdf>. Acesso em 06 abr 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 jul 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica; tradução Anne- Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 03 ago 2014.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso em 12 ago 2021.

- GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Revista Educação e transdisciplinaridade II**, São Paulo, Triom/UNESCO, 2002, p. 95-121. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>. Acesso em 06 abr 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. IN: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**, 4ª ed., Brasília: Ipea, 2011, 39 p. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 02 ago 2021.
- KILOMBA, Grada. 1968. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e Intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Diáspora africana: Filhos da África, 2018.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- PASSEGGI, Maria Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A. C., SAMPAIO, C. S., & PASSEGGI, M. C. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014.
- PJMP. Pastoral da Juventude de Meio Popular. Disponível em: <http://phelipepjmp.tumblr.com/PJMP>. Acesso em: 05 abr 2019.
- RODRIGUES, Poliana Rezende Soares; AQUINO, Mirian de Albuquerque. A (In)Visibilidade da Pessoa Negra na Literatura Infantil: (im)possibilidades de afirmação da identidade afrodescendente na escola. João Pessoa: **Cadernos Imbondeiro**, v.1, n.1, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/download/13492/7651>. Acesso em 05 set 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 18, n. 43, set/dez 2016, p. 14-23.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. Especial, jun/out 2016, p. 182-203. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506/0>. Acesso em: 04 abr 2021.

SOUZA, Izanete Marques; ALMEIDA, Eliana do Sacramento de; SOUZA, Antônio José de. Transversalidade emancipatória: um estudo autobiográfico. IN: SILVA, Eliane Santos Leite da; RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza (Orgs.).

Linguagens, Diálogos e Pesquisas: desafios e soluções das TIC's no ensino e aprendizagem de línguas em um contexto de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Izanete Marques Souza

Mestra em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Docente do IF Baiano – Brasil; Pesquisadora Líder do GEPEDET/IF Baiano (Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias). Correio eletrônico: izanetemarques@hotmail.com.

Eliana do Sacramento de Almeida

Doutoranda em Enfermagem e Saúde, Universidade Federal da Bahia (UFBA); Docente na Universidade do Estado da Bahia – Brasil. Vice-Coordenadora do Laboratório de História e Cultura Afro-brasileira e Currículo Mariinha Rodrigues (LahAfro). Correio eletrônico: esalmeida@uneb.br.

Antônio José de Souza

Doutorando em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador (UCSal) - Docente da Educação Básica, Itiúba – Brasil; Integrante do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes/IFBaiano); Bolsista FAPESB. Correio eletrônico: tonnysouza@gmail.com.