



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/PEDAGOGIA**

# **A temática da corporeidade negra em alguns relatos de estudantes negros da EJA**

Tamires Aparecida de Oliveira Silva

Lavras – MG

2023

Tamires Aparecida de Oliveira Silva

**A temática da corporeidade negra em alguns relatos de estudantes  
negros da EJA**

Pré-projeto de Pesquisa apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, referente às atividades avaliativas da Disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação.

Orientador (a): Prof. ELIASAF RODRIGUES DE ASSIS

Lavras-MG

2023

## **RESUMO**

A pesquisa aqui a ser apresentada tem como objetivo trazer em destaque o tema da corporeidade negra no contexto escolar, indagando, em especial, a forma que abordagem da temática foi entendida pelos estudantes da educação de jovens e adultos e a importância que a mesma se faz tão necessária dentro da sala de aula. Neste sentido foi feita uma busca por referenciais teóricos que buscam apresentar e explicar o tema, e em seguida, foi aplicado um pequeno questionário, que visa mostrar dados e pequenos relatos dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corporeidade, EJA, Racismo e Pedagogia

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO: O RACISMO ESTRUTURAL, AS ECLOSÕES RACISTAS E VULNERABILIDADES DA EDUCAÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>A CORPOREIDADE NEGRA E A EJA</b>	<b>9</b>
<b>METODOLOGIA</b>	<b>12</b>
<b>ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b>	<b>14</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>17</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>18</b>

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

O que é extremamente letal são os abismos sociais que a nossa sociedade produziu e finge que não existem.

Emicida, 14/06/2020.

O presente artigo aborda questões de violência racial que podem causar desconforto emocional durante a leitura.

O objetivo principal deste texto é realçar o tema da corporeidade negra nos contextos escolares, investigando, especificamente, como a abordagem da temática foi percebida (ou não) por estudantes da educação de jovens e adultos. A relevância dessa problematização pode residir no que é empiricamente comprovado por quem cursou licenciaturas: ainda que fenômenos como racismo, racismo estrutural, corporeidade negra e demais questões raciais sejam discutidas no âmbito do letramento racial crítico, a corporeidade negra não parece ser um tema que ocupe, nos discursos da formação docente, um papel proeminente. E antecipando o que se verá nos relatos das pessoas entrevistadas nessa pesquisa, a abordagem percebida não foi minimamente suficiente para marcar a memória de quem, por seu óbvio envolvimento na questão, a notaria: as pessoas negras entrevistadas.

Logo, neste artigo, a leitora ou leitor perceberão o descompasso existente entre a prioridade que o combate ao racismo deveria assumir na educação e a pouca lembrança que pessoas negras (como as entrevistadas) têm de ouvir sobre o tema no ambiente escolar. Essa ausência de discursos sobre a questão racial, ou a baixa hierarquização que eles, quando existentes, assumem na formação docente, contrasta com a premência social que urge por uma teoria da sociedade contemporânea que seja crítica sobre as questões raciais. Essa urgência, que nos canais midiáticos se condensa em frases sufocantes como “*i can't breathe*”<sup>1</sup>, não deve fazer com que nos precipitemos em uma

---

<sup>1</sup> “Eu não posso respirar” foi a frase pronunciada por George Floyd enquanto era sufocado até a morte em uma brutal abordagem policial. A frase tornou-se um slogan do BLM (Black Lives Matter ou vidas negras importam). Antes de Floyd, em 17 de julho de 2014, Eric Garner pronunciou uma frase idêntica, sendo estrangulado por oficiais da lei da mesma forma. Há pesquisas sociais relevantes sobre o tema, citando a frase literal e refletindo sobre racismo estrutural. Esse fenômeno já foi tristemente reprisado no Brasil como no caso de Genivaldo de

análise do fenômeno do racismo, como se este fosse uma excepcionalidade, uma quebra da ordem estabelecida. Antes, precisamos pondera-lo em uma perspectiva histórica, que tenha como ponto de fuga os elementos que inauguraram a forma como a sociedade neoliberal se organizou. Ou, como diz Silvio Almeida:

O racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade (ALMEIDA, 2019, p.20).

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

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

É possível que as denúncias de crimes racistas tenham se tornado mais corriqueiras em razão da popularização das câmeras de celular e das redes sociais. Essa cultura de *streaming* talvez amplie a sensação de urgência das questões raciais. No

---

Jesus Santos, que em 25 de Maio de 2022 foi trancado na viatura e asfixiado com gás lacrimogêneo, em Umbaúba, Sergipe.

entanto, é necessário pontuar que uma reflexão sobre essa urgência prevê lidar não apenas com essas ocorrências, mas também com os aspectos estruturais que as sancionam, e que as justificam como meras erupções em um sistema pacificado. Ao compreender que o racismo é estrutural, e que atendeu a uma construção que é histórica, como também social e econômica, podemos protagonizar uma abordagem mais ampla da temática na formação docente. Tal abordagem tem como efeito principal a assunção do discurso das questões raciais entre a comunidade escolar. Vale ressaltar que, embora ocupe um espaço predominante na presente pesquisa, verificar a existência desse discurso não equivale a compreendê-lo como um processo social necessariamente central. Em outras palavras, uma análise de discurso se faz sem considerá-lo isoladamente, como se fosse independente de outras práticas sociais que ocorrem em nossa sociedade (FAIRCLOUGH, 2003).

Uma compreensão sobre o racismo estrutural exige perceber essa interdependência sistêmica que as práticas racistas tem entre si, ainda que sejam perpetradas em campos distintos. Em uma primeira análise, o racismo estrutural é um fenômeno que extrapola as atitudes individuais de preconceito e discriminação, uma vez que ao entremear-se nas estruturas sociais ele se despersonaliza, reproduzindo-se na forma de instituições, políticas públicas, glossários e produtos artísticos e culturais que perpetuam a desigualdade racial de maneira sistemática. Este “estado de coisas”<sup>2</sup> estabeleceu-se no decorrer histórico e já estava posto antes que a maioria de nós nascesse, o que nos fez acostumarmos com ele. Logo, leis discriminatórias, políticas habitacionais e práticas de contratação, por exemplo, podem nos parecer neutras ou “arraciais”<sup>3</sup>, como se surgidas originalmente em sociedades justas e igualitárias. Enquanto um espaço que também reprisa as características dos conflitos raciais, a escola pública, embora idealmente um equipamento público comunitário, pode funcionar como um espaço de reprodução da cultura. Esta última, além de seu significado na dimensão artística, é aqui sinônimo de padrão de costumes, hábitos e comportamentos sociais. Onde houver processos educativos há também uma cultura que os acompanha, um padrão social que se propaga em atos, símbolos, normativas e discursos, pois como disse Freire: “não há educação neutra” (FREIRE, 1977).

---

<sup>2</sup> Termo filosófico, que descreve a situação e como uma proposição filosófica a ela se aplica.

<sup>3</sup> Estudiosos da antropologia de fala inglesa usam o termo “*aracial*” para significar que determinado recorte de estudo é “sem raça”, ou destituído de análises raciais.

São essas estruturas (e outras que não descrevemos), que fazem perdurar a desigualdade, interagindo na manutenção de um processo discriminatório que se mimetiza às instituições sociais, estabelecendo-se como ordem natural, quando de fato, foi social e historicamente construído.

Trazer tais processos invisibilizados à tona é um primeiro passo, mas não pode prescindir de ações políticas que demandem maior rigor na análise crítica das estruturas sociais, inclusive com a promoção de leis antidiscriminatórias, ações afirmativas específicas e políticas emancipatórias dedicadas à população negra. A título de recorte, e para analisar o campo específico da educação e suas vulnerabilidades, podemos verificar como esse conjunto de ações discriminatórias influencia a evasão escolar.

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

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

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

## A CORPOREIDADE NEGRA E A EJA

Hoje, trago em meu corpo as marcas do meu tempo,

Meu desespero, a vida num momento,

A fossa, a fome, a flor, o fim do mundo

Taiguara

Nos espaços em que a educação acontece (escolares ou não), as corporeidades, suas concepções, espacialidades e territorialidades (COLUCCI, 2011) se chocam e/ou harmonizam. Pois os corpos também são regidos pela forma como o espaço social é organizado, e herdamos essa organização espacial através da cultura, com suas características predominantes, historicamente erigidas em uma escala temporal que supera a de nossas vidas, por isso podendo passar despercebidas, se não agirmos com crítica e conscientização política. Este caráter corpóreo da educação pode significar que a dualidade mente-corpo, tema recorrente na filosofia, é um construto filosófico sem esteios no mundo real, onde as experiências educativas de fato se dão, pois tal dualidade idealiza uma educação descorporificada. Contrariando tal abordagem dualista, há a relação educativa que demonstra que, seja quando aprendem ou quando ensinam, os seres humanos não o fazem de forma dicotomizada, como se corpo e mente fossem compartimentos estanques. Freire (1991), filósofo e pensador, refletiu a respeito desse amálgama entre corpo, mente, afeto, pessoalidade e também mobilização social:

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

Não há ação libertadora das consciências sem que ela implique também em uma emancipação da corporeidade. E essa não é, a partir do texto de Freire citado anteriormente, uma mera celebração da liberdade e potência de um corpo individual.

Logo, o sentido de “corpo”, que é intrinsecamente ligado à individualidade, figura em Freire como uma questão social, “porque o corpo se constrói socialmente” (FREIRE, 1991, p. 92).

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

Observando por outro viés, como estudantes da EJA perceberam essa “ausência curricular” de seus corpos negros no início de suas escolarização? Suas infâncias, adolescências e juventudes foram permeadas por experiências corpóreas diferentes de outras pessoas de classes econômicas diferentes e identidades raciais. Em muitos casos, foram crianças que trabalharam em casa, cuidando de outras crianças menores. Ou acompanhavam seus parentes em comércios de rua ou oficinas. Seus corpos estavam, então, fora do lugar esperado para uma criança ou adolescente que deveria estudar. A forma como experimentaram e experimentam sua própria corporeidade é uma questão ainda mais pertinente a elas e a eles, a quem é imputada a pecha de estarem estudando fora do prazo prescrito. O que equivale a dizer que estudantes da EJA se vêem “fora de lugar”, ocupando um espaço-tempo que para eles prescreveu, lutando contra vozes de culpabilização por não estarem estudando na “idade certa”. Essa culpabilização é um estado subjetivo recorrente, pois jovens, adultos e idosos são corpos fora do esquadro na escola, essa entidade que em seu imaginário é um espaço para crianças estudarem, mas não eles. Estudando à noite, como fazem muitos, adentram a sala que na manhã ou tarde

foi ocupada por crianças ou adolescentes, e precisam superar cotidianamente essas crenças internas em que a representação de si, em específico aquela que é corporal, é a de corpos fora do lugar.

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

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

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

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa adotou um enfoque qualitativo em sua abordagem da problemática apresentada. A decisão por uma abordagem qualitativa foi fundamentada quando, ao nos depararmos com o tema (corporeidade negra e relatos de estudantes), verificou-se a escassez de acesso às fontes de informações, além da importância de colher relatos sobre o fenômeno da corporeidade e negritude. Em abordagens semelhantes, Goldenberg (2001) e Gil (2002) sugerem enfoques qualitativos. Goldenberg (2001) argumenta que o estudo qualitativo é importante para “estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais” (GOLDENBERG, 2001, p.63). Desta forma, a pesquisa qualitativa nos pareceu adequada para estudar o problema, uma vez que boa parte do teor das questões é subjetivo, depende da memória afetiva. Essas características de subjetividade das memórias escolares são ainda mais evidenciadas quando, segundo Gomes (2000, p. 1), consideramos o quanto a escola (para quem à ela teve acesso) é um espaço de interferência na construção identitária das pessoas. De fato, ao pesquisar as memórias escolares de um determinado público os pesquisadores têm acesso a experiências, lembranças marcantes, indignações e laços afetivos.

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

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

Sobre o instrumento de coleta de dados utilizado, o formulário digital, podemos dizer que ele foi construído de forma compartilhada pela pesquisadora e o pesquisador, em um processo paulatino, e que levou dias. Essa espera permitiu uma análise do teor das perguntas e das interpretações possíveis do público pesquisado, dando lugar a uma reelaboração da linguagem e terminologias. Como a leitora ou leitor pode consultar nos anexos deste artigo, o formulário esforçou-se por apresentar, de forma didática, alguns conceitos que poderiam ser estranhos à pessoa entrevistada. Dessa forma, uma vez elaboradas as perguntas verificou-se também a ordem em que eram feitas, com o objetivo de criar um encadeamento mais natural ao preenchimento.

Os dados foram coletados através dos formulários digitais e então analisados, como se verá no tópico a seguir.

## **ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

Em um primeiro momento, analisaremos as respostas isoladamente, nos aprofundando nas falas (ou escritos) das pessoas entrevistadas.

Entrevistado 1

Analisando as respostas de forma isolada, o primeiro entrevistado é um jovem de 18 anos, que teve que sair do ensino regular por questões de falta de documentos e problemas pessoais. Com uma metodologia de aprendizagem tradicional o estudante declara que havia trabalho em grupo dentro de sala de aula e que podia perguntar quando tinha dúvida somente em alguns momentos, e que o mesmo era bem tímido.

Ao ser questionado sobre a motivação que levou ao retorno à escola, ele declara que é por questões de trabalho e que ser negro na sociedade atual não há diferença mas que na infância isso era bem recorrente, já em relação a situações de racismo dentro da escola, o entrevistado, afirma que já sofreu diversas vezes esse tipo de violência, pela sua cor e seu cabelo.

Outra questão respondia se no contexto da EJA houve em algum momento abordagem de questões da valorização do corpo negro dentro de sala de aula, o entrevistado confirma que não, mas que trabalhar esse tema dentro deste espaço é importante e deveria ser abordado. Em relação ao futuro, após se formar ele pretende continuar trabalhando e começar alguns cursos.

#### Entrevistada 2

O segundo entrevistado é uma jovem de 22 anos, que teve que parar de estudar no ensino regular por reprovação, com uma metodologia de ensino participativa a entrevistada declara que na adolescência e em seu período cursando o ensino regular, havia atividades em grupo e que sempre podia perguntar quando tinha dúvidas, e também não possuía nenhum medo ou vergonha em perguntar algo.

Ao ser questionada sobre a motivação que levou ao retorno à escola, ela declara que foi as próprias reprovações que obteve no ensino regular, e que ser negro na sociedade atual é bem difícil pois, ser diminuída e ser questionada sobre sua capacidade de realizar alguma atividade pela cor de pele, mostra como a sociedade é racista. Já em relação a situações de racismo dentro da escola, ela afirma que já sofreu bastante pelo seu cabelo.

Ao ser questionada sobre a abordagem de questões que valorizam o corpo negro dentro da EJA, a mesma afirma que não teve, mas que considera importante trabalhar essa temática dentro de sala. Em relação ao seu futuro após se formar na EJA, a entrevistada declara que pretende ingressar no mercado de trabalho.

#### Entrevistada 3

A terceira entrevistada é uma mulher de 52 anos, que teve que parar de estudar no ensino regular por dificuldades financeiras e familiares. A entrevistada declara que teve uma metodologia de aprendizagem tradicional e que as atividades em grupos aconteciam em alguns momentos, sempre que tinha dúvidas, ela declara que sempre perguntava e que não tinha nenhuma inibição em fazê-las.

Ao ser questionada sobre a motivação que levou ao retorno à escola, ela disse que busca uma melhor qualidade de vida e por ter a oportunidade de trabalhar no que ela sempre sonhou e que ser negro na sociedade em que vivemos, ela afirma que não é tão fácil mas, que não se pode deixar de acreditar. Já em relação a situações de racismo dentro da escola, a entrevistada afirma que não se recorda.

Sobre as questões que abordam a valorização do corpo negro dentro de sala, a entrevistada afirma que não obteve, mas entende que corpo é corpo portando, considera que não deveria ser abordado. em relação a seu futuro a entrevistada gostaria que após se formar na EJA, ela possa fazer o ENEM e mais dois cursos técnicos.

#### Entrevistado 4

O quarto entrevistado é um homem de 50 anos, que não respondeu sobre o motivo que o fez parar de estudar no ensino regular. Sobre a metodologia de ensino praticada pela escola na sua adolescência, o entrevistado afirma que foi tradicional, e que havia trabalhos em grupo e que sempre podia perguntar quando havia alguma dúvida e que não possuía nenhuma inibição em fazê-las.

Ao ser questionado sobre a motivação de retornar à escola pela EJA, o entrevistado afirma que foi pela possibilidade de ter uma vida melhor, e que ser negro na sociedade em que vivemos é ainda ser discriminados. Já no seu contexto escolar ele declara que não sofreu por racismo e também que durante a EJA questões que valorize o corpo negro não foram trabalhadas, mas que não considera importante. Já em relação ao seu futuro, o entrevistado disse que prefere aguardar, pois ainda não decidiu ao certo.

#### Entrevistado 5

O quinto entrevistado é um homem de 35 anos que parou de estudar no ensino regular, pois foi pai aos 16 anos. A metodologia de aprendizagem adotada pela escola em sua

adolescência, foi Tradicional, e o mesmo confirma que havia trabalhos em grupo, e que quanto tinha alguma dúvida ele sempre perguntava, mas que sofria bastante em relação as inibições para fazê-las, pois ele não conseguia identificar e entender algumas coisas, portanto prestava mais atenção em algumas e em outras não.

A principal motivação para retornar para a EJA, foi a necessidade da formação para ingressar com mais oportunidades no mercado de trabalho, e que ser negro na sociedade em que vivemos é ser apenas números que geram riqueza e mão de obra para as lideranças, que diferentemente das senzalas e favelas, o governo criou as chamadas casas populares que são sempre localizadas as margens para ocultar e mascarar e somente a educação e o diploma na mão os negros puderam abrir as portas ue foram fechadas desde a escravidão. Já em seu contexto escolar o entrevistado afirma que já sofreu racismo dentro deste espaço e que quando criança sempre tinha que raspar a cabeça, pois deixar o cabelo crespo crescer era sinônimo de falta de higiene ou cabelo ruim. Sobre questões que abordam a valorização do corpo negro dentro da EJA, o entrevistado afirma que não presenciou, mas que acha importante trabalhar essa temática com os estudantes, pois de acordo com ele o negro é a grande maioria da população do país. Em relação ao seu futuro, o entrevistado afirma que após se formar na EJA ele pretende fazer o ENEM e ingressar em um curso superior, mesmo considerando uma tarefa difícil, pois há uma grande concorrência com a população branca em relação a fatores de desigualdade social e financeira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta deste estudo se deu em função da tentativa de descobrir e compreender as vivências e experiências de educandos negros oriundos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), em relação ao tema corporeidade negra no contexto escolar. Trazendo temas como o racismo estrutural, que nos ajuda a compreender a

formação social desses educandos e educandas e a maneira de como os mesmos se veem situados no sistema educacional que visa negar as disparidades raciais na sociedade.

De fato, o racismo estrutural estrutura a sociedade brasileira desde os primórdios de sua existência, e se manifesta nas sutilezas, isso quer dizer que ele permeia, ainda que inconscientemente, as ações e estruturas de diferentes instituições da sociedade, como o próprio ambiente escolar. Este fenômeno continua a marginalizar e a invisibilizar um grupo específico de pessoas que trazem em sua cor de pele o peso de uma história de segregação e humilhação, que vem se arrastando há anos, sem que haja qualquer tipo de reparação mais rigorosa e continuada aos danos causados em sua construção subjetiva, social e econômica, frente aos direitos e oportunidades negados a essa população.

Na busca por apresentar esses fatos, as entrevistas feitas com os ex-estudantes da EJA, nos mostra como esse tipo de violência faz parte da formação social do negro e ressalta a escassez de discussões sobre a temática dentro de sala de aula. Portanto, para se debater o tema é preciso politizá-lo, tornando-o central em toda e qualquer política pública brasileira, ademais, é preciso avançar na ideia de que o racismo é um problema da sociedade brasileira e não só de negros ou de brancos racistas.

A pesquisa contribuiu para descortinar a invisibilidade do negro, e demonstrar que apesar de toda a desigualdade e de todo sofrimento que o racismo causa as suas vítimas, existe uma luta, uma resistência para o enfrentamento deste. Sobretudo, buscou cumprir com a função social desta ciência psicológica, fomentando um tema que ainda é considerado tabu na sociedade e contribuindo com a desconstrução do mito da “democracia racial”, principalmente no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6.

ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?** Currículo sem Fronteiras, v. 3, p. 28-49, 2003.

BRIDGLAND, V. M., & TAKARANGI, M. K. (2022). **Something distressing this way comes: The effects of trigger warnings on avoidance behaviors in an analogue trauma task.** Behavior Therapy, 2022 53(3), 414-427. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2021.10.005>

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho Braga, Portugal.

COLUCCI, D. G., & SOUTO, M. M. M. **Espacialidades e territorialidades: conceituação e exemplificações.** Revista Geografias, 2011, 7(1), 114–127. <https://doi.org/10.35699/2237-549X.13312>

GOMES, Nilma Lino. **Mulheres Negras e Educação: Trajetórias de Vida, Histórias de Luta.** In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 2000, Salvador. Anais Eletrônicos. Salvador, 2000. Disponível em: <[www.desafio.ufba.br/gt6-008.html](http://www.desafio.ufba.br/gt6-008.html)>. Acesso em: 25 set. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 5º Edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing Discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FONTANA FILHO, M. O IMPACTO DO SLOGAN I CAN'T BREATHE NO MOVIMENTO BLACK LIVES MATTER: O CASO DE ERIC GARNER. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 13, p. 133–148, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4473000. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/229>. Acesso em: 10 maio. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Não há educação neutra.** O Jornal, Lisboa, 2 maio 1977. Entrevista concedida a autor desconhecido. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1283>

GALIETA, Tatiana. **A corporalidade negra nas músicas do rapper emicida: referências para o ensino de ciências.** E-book VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE E II

SCEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74907>>. Acesso em: 10/05/2023 15:30

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

MUCCHIELLI, Roger. **A formação de adultos**; tradução Jeanne Marie Claire Pucheu; revisão Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

PEREIRA, Darc Lene Braga et al. **O viver/sobreviver dos trabalhadores- estudantes da educação de jovens e adultos – trajetórias de trabalho e estudo pelo direito a uma formação humana e justa**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SANTI, W. S. **Educação de jovens e adultos: reflexões teóricas sobre os seus sujeitos**. XIX Encontro de História da Anpuh- Rio. 2020. Disponível em: [https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuhrjerh2020/1600619977\\_ARQUIVO\\_682c3a0d3beed91a08b04c5edc64f9ce.pdf](https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuhrjerh2020/1600619977_ARQUIVO_682c3a0d3beed91a08b04c5edc64f9ce.pdf) Acesso em: 10/05/2023 22:30

SANTI, Wanderson da Silva. **Educação de Jovens e Adultos: Reflexões Teóricas sobre os seus sujeitos**. XX Encontro de História da Anpuh. História do Futuro: Ensino, Pesquisa e divulgação Científica 21-25/ Set. de 2020.

SILVA Filho R.B., Lima Araújo, R.M.L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA, V. P., & BARROS, D. D. (2010). **Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional**. Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo, 21(1), 68-73. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v21i1p68-73>

