

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS
LEGITIMIDADES

VANESSA SANTOS DA SILVA

**ESCOLA COMO CAMPO EM DISPUTA E O PRISMA DAS
EPISTEMOLOGIAS NEGRAS**

SÃO PAULO

2023

VANESSA SANTOS DA SILVA

**ESCOLA COMO CAMPO EM DISPUTA E O PRISMA DAS
EPISTEMOLOGIAS NEGRAS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, na linha de pesquisa Poderes e Intervenções, Educação, Representatividade, Cultura, micro e macro Poderes, para obtenção do título de Mestra.

Orientação: Profº Dr. Marcelo Arno Nerling

SÃO PAULO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silva, Vanessa Santos da

Escola como campo em disputa e o prisma das epistemologias negras /
Vanessa Santos da Silva. -- 2023.

113 f. il.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Arno Nerling

Dissertação (Mestrado em Poderes e Intervenções, Educação,
Representatividade, Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Humanidades,
Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Educação. 2. Mulheres. 3. Identidades. 4. Território - Sociedade. I. Silva,
Vanessa Santos da. II. Título.

S578e

CDD - 376

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Vanessa Santos da Silva

Data da defesa: 19/12/2023

Nome do Prof. (a) orientador (a): Marcelo Arno Nerling

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 13/12/2023

(Assinatura do orientador)

VANESSA SANTOS DA SILVA

**ESCOLA COMO CAMPO EM DISPUTA E O PRISMA DAS
EPISTEMOLOGIAS NEGRAS**

Dissertação de Mestrado orientada pelo Prof. Dr. Marcelo Arno Nerling
São Paulo, aprovação em 19 de outubro de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Às que vieram antes, às que caminham no presente comigo e às que chegarão.

Agradecimentos

Agradeço às mulheres Julyane de Souza, Luciana Jera Poty, Tatiane dos Santos e Valéria Rufino, por terem disponibilizado tempo, presença e histórias para construir este projeto. Diana Sales, por convocar as sete educadoras da rede pública que contribuíram para construção do questionário das Entre(há)vistas.

Franciele Busico e toda equipe de gestão do Cieja Perus I, que acreditaram na proposta do projeto. Aos docentes que me permitiram acompanhar suas aulas e dividiram também suas histórias. A todas(os) estudantes que me acolheram durante as aulas.

Ao professor Marcelo Arno Nerling, por aceitar meu projeto e cumprir seu papel de orientador com as mais de 30 reuniões e aulas, sustentando nossas divergências de forma ética, me proporcionando uma experiência acolhedora e construtiva.

Teresa Teles, por capitanear a secretária do programa de mestrado de maneira tão competente e acolhedora.

Ingrid Passos, por fazer a revisão das normas da ABNT, pela acolhida e trocas.

Agradeço a Priscila Oliveira, por aceitar ajudar a construir o áudio doc.

As minhas amigas Carolina, Viviane, Priscila Viana, Priscila Jacomo, Geovani, Alda, Violeta, Luiza, Cristiane e Fabíola, por me acolher nesse processo.

Por fim, não menos importante agradeço do tamanho do mar minhas mães, biológica Maria das Neves, de santo Carmem de Oxum, de ori Oyá e Oxum, meus pais Sebastião Silva e Oxóssi, meus irmão Rogério, Caio (faz uma festa aí nesse tal céu) minha irmã Renata e minha sobrinha Ana. Cada um, à sua maneira me deu muito. Gratidão!

Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros.

bell hooks, 2017.

RESUMO

A interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe, na escola como um campo em disputa. O campo de pesquisa - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), Perus I - entrevista quatro mulheres - uma educadora e três estudantes - é uma descrição prática pela óptica do que essas mulheres trazem, o que o campo de pesquisa eleva como significativo dentro do tema, e pela via das epistemologias negras. Não é sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas sobre como as questões étnico-raciais compõem uma escola. Mais educação: mas qual educação? Diante dessa complexa rede em torno do que representa educação e instituição escolar, a proposta deste estudo destaca a gestão diferenciada da escola, a formação da equipe de docentes, a relação de comunidade escolar, entendendo essa como integrante de um território que se faz em conjunto com outros equipamentos do bairro e da cidade, tendo essas ações como consequência no resultado da relação da/os estudantes com a escola. Apontamos algumas dificuldades e acertos dentro do processo educacional, na tentativa de construir um projeto de educação que ao considerar Gênero, Raça e Classe, se faz contracolonial.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Raça. Classe.

ABSTRACT

The intersectionality of Gender, Race and Class, at school as a field in dispute. The research field - Integrated Center for Youth and Adult Education (CIEJA), Perus I - interviews four women - an educator and three students - is a practical description from the perspective of what these women bring, what the research field elevates as significant within the theme, and through black epistemologies. It is not about Youth and Adult Education (EJA), but about how ethnic-racial issues make up a school. More education: but what education? Given this complex network surrounding what education and school institutions represent, the proposal of this study highlights the differentiated management of the school, the formation of the teaching team, the school community relationship, understanding this as part of a territory that is created together with other equipment in the neighborhood and the city, with these actions resulting in the result of the relationship between the students and the school. We point out some difficulties and successes within the educational process, in an attempt to build an education project that, when considering Gender, Race and Class, becomes countercolonial.

Key-words: Education. Gender. Race. Class.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA DISPUTA DO CAMPO ESCOLAR	12
2.1	É identidade ou identitarismo? Como você nomeia?	12
2.2	Gênero, raça e classe: o que a escola tem a ver com isso?	16
2.3	A escola como um lugar para Demarcação já das questões étnico-raciais	24
3	TERRITÓRIO E LUGAR: CHÃO DA PESQUISA	28
3.1	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	31
3.2	CIEJA Perus I: que escola é essa?	31
	Organização dos turnos e currículo	33
3.3	Ações em rede, qualificação da atuação: CIEJA Perus I	36
3.4	CIEJA Perus I, uma escolha de Educar para Liberdade	38
	Como uma ‘escola de cintilância’ a que toda/os tivessem direito	38
4	ENTRE (HÁ) VISTAS: diário de campo e histórias de vidas como substâncias de análise	46
4.1	Percurso metodológico	46
4.2	Interseccionalidade como óptica de estudo	50
4.3	Gênero, Raça e Classe como demarcação dos diários de campo e das entrevistas	52
	Arquitetura de análise	53
4.4	Entrevistas, Entre(há)vistas, Entre também	55
4.5	Encontro/relação com cada mulher: quem são elas	56
4.6	Composição e metodologia, das questões empregadas nas entre (há)vistas	62
4.7	Análise a partir das respostas das mulheres	63
4.7.1	Considerações sobre estudante Jera Poty	82
4.8	Retomando Arquitetura de Análise: Averiguação	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO ENTRE(HÁ)VISTA VALÉRIA	92
	APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO ENTRE(HÁ)VISTA TATIANE	97
	APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO ENTRE(HÁ)VISTA LUCIANA JERA	105
	APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO ENTRE(HÁ)VISTA JULYANE	109
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	115
	APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MENOR DE IDADE)	118

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é a continuidade do trabalho de monografia, intitulado “*As Sujeitas formadas por meio de Metodologias Democráticas*”, pesquisa que fez um cruzamento histórico da vida de estudantes que se formaram em uma escola que foi fechada no período da ditadura, os chamados Ginásios Vocacionais, e com estudantes do CIEJA Perus I. Tal pesquisa foi concluída e apresentada no ano de 2018, para conclusão da graduação em Pedagogia. Após a conclusão, dei continuidade aos estudos com um curso de extensão em *Africanidades, Literatura Infantil e Circularidade: Reflexões e Práticas de Educação em Direitos Humanos*, pela Universidade Federal do ABC, e outra extensão em *Gênero e Relações Étnico-Raciais no âmbito da educação para crianças e adolescentes*, no Instituto Singularidades. Essas formações com as relações dos trabalhos em redes, transcorreram períodos em que as escolas do estado de São Paulo ainda reverberavam os movimentos das ocupações escolares, o golpe presidencial e o assassinato da vereadora Marielle Franco.

Esse contexto me influenciou a querer continuar com os estudos na perspectiva que as ações dos movimentos negros construíram e vêm fortalecendo nesses últimos anos. Como a lei nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, a lei nº 11.645, de 2008, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Indígena. Reconhecendo a importância de tais leis e com a experiência adquirida no processo de construção da monografia mencionada, a ideia foi dar continuidade ao estudo, mas desta vez pensando a *Escola como campo em Disputa e o prisma das Epistemologias Negras*. É importante destacar que esse projeto de estudo iniciou em 2020, ano que a pandemia de Covid-19 abalou o mundo, e que o Brasil estava sendo presidido por uma pessoa que, para parte da população, representou o pior presidente desde o processo da redemocratização, e termina em 2023, ano em que o país já conta com a maior parte da população já imunizada contra o Covid-19, e que 50,9% da população brasileira votou para tentativa do Brasil feliz outra vez, elegendo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Para realizar essa pesquisa foi adotada a metodologia de base qualitativa, ou seja, os dados apresentados não foram computados a partir de uma ordem numérica ou binária, de sim ou não. A óptica da metodologia da pesquisa participante e da interseccionalidade, foram guias para coletar e desvelar os dados que são apresentados. Essas metodologias têm um histórico de valorizar os territórios, as pessoas como sujeitas, as instituições, e até mesmo a pessoa que elabora a pesquisa, não como objetos, mas como elementos fundamentais de diálogo para a elaboração do estudo. Aqui, entende-se a instituição e pessoas envolvidas, não como

informantes ou objetos de pesquisa. As pessoas são sujeitas, com suas vozes em primeira pessoa, e a instituição tem uma história que dialoga a todo momento com o estudo.

Para que isto tenha sido realizado, o Comitê de Ética em Pesquisa concedeu autorização, resguardando o direito das participantes e da instituição, no sentido de garantir que as informações usadas não violem a dignidade das sujeitas entrevistadas ou da instituição. Antes do pedido ser encaminhado ao Comitê de Ética, o mesmo havia sido apresentado para a instituição, que sabia que esse pedido seria feito, pois acompanhava a elaboração do projeto de pesquisa. Diante do parecer positivo, tanto na via do histórico de diálogo com a instituição e pelos meios de autorização acadêmica, foi realizada a observação de campo, com participação em aulas, reuniões e conversas com docentes e gestão escolar e, após um tempo de atuação, com dados colhidos nessa dinâmica, foi feito um convite para quatro mulheres participarem desta pesquisa. Essas quatro têm características diferentes, com o intuito de poder trazer diversidade nos olhares sobre a relação delas com a instituição. Assim, o estudo pode avaliar de uma maneira mais fidedigna o que se propõe em volta da questão: *A escola de Educação de Jovens e Adultos, Perus I, contribuiu para o processo de formação e história de mulheres racializadas?* Para sustentar a análise, é considerada a tríade de Gênero, Raça e Classe, e o Art. 205 da Constituição Federal, que prevê o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Com essas quatro mulheres, sendo três autodeclaradas negras e uma indígena, foi realizado um processo de Entre(há)vistas, uma conversa que teve como base nove questões iguais para todas, e uma questão diferente ao final. No processo metodológico de elaboração dessas questões, sete educadoras da rede municipal de São Paulo entraram na pesquisa e se disponibilizaram a responder um questionário de 10 perguntas para avaliar as questões que estavam sendo feitas. Essa ação contribuiu para que no momento do encontro com as quatro mulheres centrais participantes da pesquisa, essas perguntas já estivessem mais calibradas para conseguir coletar mais informações para o campo de análise, de forma respeitosa. As sete educadoras que apoiaram no aperfeiçoamento do questionário não foram identificadas, pois foi um movimento realizado fora do acordado com o Comitê de Ética, ressaltando também que o foco principal do estudo são as quatro mulheres que têm relação com o CIEJA Perus I.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos, sendo: I) *Gênero, raça e classe na disputa do campo escolar*, no qual a reflexão gira em torno do campo de identidade *versus* identitarismo, cotas raciais, ações afirmativas, reparação histórica, colonialismo, como essas e outras pautas tão caras para os movimentos negros influenciam a sociedade e, conseqüentemente as leis e a instituição escolar. II) *Território e lugar: chão da pesquisa*, com

reflexões sobre o bairro de Perus, do Cieja Perus I, do Projeto Político Pedagógico, da territorialidade, do direito à cidade, o ser cidadão, as ações em rede, a administração de instituição pública para e com o público, e reflexões de como essas pautas podem caber dentro de uma escola e o que isso pode influenciar na gestão e, conseqüentemente, no cotidiano escolar. III) *ENTRE(HÁ)VISTAS: diário de campo e histórias de vidas como substâncias de análise*, que trata da metodologia adotada e segue para a análise das Entre(há)vistas em diálogo com as/os autora/es convocadas/os durante o estudo de *Gênero, Raça, Classe*. Por último, IV) *Escola, e...* que traz as considerações, e faz uma síntese dos caminhos trilhados no estudo.

O projeto tem a premissa de entender como a escola pode influenciar na vida das mulheres, questionando: *Os estudos no CIEJA modificaram seu Ser e Estar no mundo? Não, apenas conclusão do período escolar; Sim, a escola contribui para que _____*. Descubra se essa hipótese se confirmou, ou se o campo de pesquisa e a contribuição das quatro mulheres participantes revelaram outras saídas para pergunta central do estudo. Caso queira saber um pouco mais pela voz dessas mulheres é só acessar o áudio documentário pelo QR code ou pelo link: <https://11nq.com/ZeHi9>



2 GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA DISPUTA DO CAMPO ESCOLAR

2.1 É identidade ou identitarismo? Como você nomeia?

Abordar questões de Gênero, Raça e Classe, seja no campo escolar ou em qualquer outro, muitas vezes é ter que passar pelo crivo de que as pautas estão sendo abordadas pela óptica do identitarismo, no sentido de ser sectária/o, de não ter um olhar sistêmico a respeito das questões sociais. Mesmo as pessoas que têm uma visão e atuação sobre a luta por direitos das camadas que constituem a sociedade, mas historicamente são relacionadas como minorias, muitas vezes, em suas análises, consideram as reivindicações desses grupos como uma luta fragmentada de identitarismo.

As pautas construídas historicamente por movimentos sociais, como o movimento negro, são reduzidas à ideia de identitarismo. Diante desse contexto, Vera Rodrigues e Marco Antonio Lima do Bonfim (2023, p. 182), argumentam, no livro *Dicionário das Relações Étnico-raciais Contemporâneas*, que Identidade

É o primeiro aspecto que devemos perceber: identidade diz respeito a algo relacional e processual, pois é fruto da relação com outros sujeitos e emerge de um processo, ou seja, do desenvolvimento gradual de experiências subjetivas e objetivas interconectadas.

Se identidade é uma relação processual de experiências vividas, então a maneira como uma identidade se relaciona com outras, também faz parte do que caracteriza como grupo. Como afirmam os autores:

O processo de constituição de uma identidade, além de ser fruto das relações sociais tecidas com outros sujeitos, também se ampara em uma noção de trajetória coletiva de vida. O que podemos dizer sobre isso? Ora, podemos argumentar que as experiências de opressão guardam entre si sentimentos e percepções, como no enfrentamento ao racismo, que constituem trajetórias permeadas pelo mesmo fenômeno social (Rodrigues; Bonfim, 2023, p. 182).

O que Vera Rodrigues e Marco Antonio colocam faz relação com a ideia de que pautas relacionadas a multiplicidade cultural que é constituída nossa sociedade não é uma questão de privilegiar um grupo, mas de reconhecer o racismo como um fenômeno social e como as pessoas afetadas podem ter noções que outras pessoas não têm. Por isso, não faz sentido pessoas que não tenham essas vivências muitas vezes colocarem essas demandas como pautas secundárias dentro da garantia de direitos, alegando que essas pautas não correspondem ao que é prioridade social. No mínimo essas discussões deveriam ser realizadas com paridade de

representação, algo que lugares de poderes de decisões como coordenações e direções ainda não se apresenta como realidade.

Historicamente, movimentos sociais, como o movimento negro e o de mulheres, fazem uma forma de resistências às opressões de maneira propositiva. Dentro das memórias e caminhos percorridos há o que a professora Nilma Lino Gomes (2017, p. 88), no seu livro *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, denomina de “saberes indenitários, políticos e estéticos-corpóreos em movimento”. Ou seja, saberes como chave de leitura do mundo desde quem é atravessado por violações de direitos e, consequentemente, por desigualdades.

Portanto, essa ideia reducionista nomeada de identitarismo, e até mesmo de racismo reverso, de certa maneira, faz parte das relações de tensão entre pessoas e grupos que têm sua mobilidade social danificada pelos chamados marcadores sociais racializado em relação às pessoas que são privilegiadas pelo seu contexto dentro do marcador social de identidade dominante.

O que as pessoas e os movimentos que representam os grupos de identidade racializada propõem está localizado dentro das relações de poder. Sobre isso, mais uma vez Vera Rodrigues e Marco Antonio (2023, p. 185), dizem que:

Diante desse cenário social, queremos reforçar que a luta antirracista não pode ser confundida com uma pseudo ideia de “racismo reverso”, ou seja, racismo de negros contra brancos. Estamos falando de estruturas de poder e de quem detém em seu favor em um processo histórico de opressão.

Ainda nessa perspectiva sobre identidade, é importante refletir como lugares hegemônicos de poder muitas vezes não possibilitam reflexões como quando tratamos de identidades também estamos tratando da identidade branca. Mas, como essa, ao ser constituída como universalizante, é pouco questionada e pautada como um grupo que também divide experiências de vida a partir das suas características.

Perante essa necessidade de refletir sobre pessoas brancas como identidade e, nesse caso, uma identidade predominante e que pouco se reflete, é que a psicóloga Maria Aparecida da Silva Bento, conhecida como Cida Bento (2022), destaca privilégios sociais como pacto narcísico da branquitude. Ainda no livro *Dicionário das Relações Étnico-raciais Contemporâneas*, Lia Vainer Schucman e Willian Luiz da Conceição (2023, p. 57), no artigo *Branquitude*, trazem a ideia da autora estadunidense, Winddance Twine, da necessidade de um processo de letramento racial.

[...] é imprescindível que a branquitude como lugar de normatividade e poder se transforme em identidades nas quais o racismo não seja o pilar de

sustentação. Para isso, é preciso alterar as relações socioeconômicas, os padrões culturais e as formas de produzir e reproduzir a história brasileira.

Isto é, para poder reconhecer que somos uma sociedade constituída por uma multiplicidade étnica-cultural, é necessário também reconhecer que ser uma pessoa branca é fazer parte de uma identidade que muitas vezes não é reconhecida como tal, por ocupar esse lugar de poder universal historicamente constituído com base nas desigualdades. Esse reconhecimento não acontece sem tensões entre as relações, afinal mexer nessa configuração de poder significa reconfigurar esses lugares. Será que as pessoas que ocupam lugares de poder estão dispostas a essas tensões?

Lia Schucman e Willian Conceição (2023), apontam isso em relação ao como se produz e reproduz a história brasileira, ou seja, manter esses lugares hegemônicos dentro da história ou questionar essas relações.

Pesquisadores apontam a escola como uma instituição importante dentro desse processo de questionar esses lugares de poder. Sobre isso, Gomes (2017, p. 49) aponta que:

Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impellido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham- às vezes articulados e outras vezes não- com as escolas e o poder público.

Gomes chama para reflexão da importância que os movimentos sociais têm diante da reconstituição das relações étnico-raciais que foram e são estabelecidas, e afirma como a instituição escolar é parte fundamental dentro desse processo, porém, como mesmo nas discussões educacionais o cenário se apresenta com tensões que muitas vezes leva para o não reconhecimento das pautas levantadas por grupos como o movimento negro.

Ainda diante desse reducionismo dos saberes e proposições que é colocado ao movimento negro, Gomes (2017, p. 95) reflete que:

O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização. É bom sempre lembrar que os avanços sociais e a desnaturalização da desigualdade racial e do racismo no Brasil, entendidos como parte das lutas sociais e da história de resistência, caminham junto com a luta contra a ditadura, pela redemocratização da sociedade, contra o neoliberalismo e a globalização neoliberal. Nesse sentido, não se trata de uma luta isolada, apesar da sua especificidade.

Isto é, reconhecer as lutas e demandas que grupos como o movimento negro e de gênero, entre outros que são reduzidos ao identitarismo, nada mais é que reconhecer processos de resistência e luta social, que tem suas especificidades, mas que contribui para processos democráticos. Ao contrário do que muitos apontam sobre a ideia de realizar políticas de maneira universal, na verdade acaba excluindo, porque se as especificidades dos grupos não são reconhecidas, isso significa que suas demandas também não são. Ou seja, reconhecer identidade é reconhecer políticas *para e com* as pessoas.

Portanto, é identidade ou identitarismo? A forma de nomear aponta o caminho que está sendo trilhado, que pode ser o de produzir outras histórias *com e para* pessoas múltiplas ou continuar a reproduzindo os lugares hegemônicos de poder *com e para* um pequeno grupo.

2.2 Gênero, raça e classe: o que a escola tem a ver com isso?

Segundo o estadunidense Apple (2008, p. 88), no livro *Ideologia e currículo*, a escola está localizada em uma instituição de poderes:

Pelo fato de a escola ser a única grande instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho, não é estranho que, tanto historicamente quanto hoje, determinados significados sociais que tragam benefícios diferenciais sejam distribuídos nas escolas.

Apple dá continuidade, questionando sobre quais seriam esses significados sociais, sua organização e para o que se volta, em resumo, como isso está posto na escola. Seguindo essa provocação, vamos levar em conta essa constatação de relação de poder que se situa na escola e a falácia histórica da democracia racial que estruturou e ainda pavimenta caminhos da história do Brasil. Tendo esses dois importantes acenos como condutores, vamos seguir com eles para perguntar: O que a escola tem a ver com isso?

Tomaz Tadeu da Silva (2020, p. 97), estudioso de teoria do currículo, que organizou o livro *Identidade e diferença*, em sua obra *Pedagogia como diferença* afirma que:

Como tudo isso se traduziria em termos de currículo e pedagogia? O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular.

Se concordarmos com a ideia de que a escola, como afirma Apple, está localizada em um lugar de poder, então pensar questões de identidades e diferenças, como ressalta Silva, é um problema social e aponta a instituição escolar para essa embarcação não como mera passageira, mas, sim, como uma das condutoras, seja como instituição que faz a manutenção dos lugares de poder, ou como aquela que pode questionar esses lugares construídos historicamente.

Ainda sobre esse tema, Silva (2020, p. 97) acrescenta que:

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar –reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões.

Partindo dessa reflexão de Silva, podemos assumir que, se na sociedade, como denuncia o movimento negro “*vidas negras importam*”, apontando que na constituição da sociedade há vidas que valem mais que outras, então, na instituição escolar, essa diferenciação ou mesmo negação e apagamento do outro, dos outros, que também somos nós, acontece. Sobre esse outro, Silva (2020, p. 87) aponta que “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

Ou seja, esse outro é um mundo real, para além da norma cristã, hétero, branca, cis, que forma uma família de pai, mãe, filho, filha. Estamos no século XXI, no qual as gerações do passado imaginavam que existiriam carros voadores, viagens para outros planetas e cura para todas as doenças, mas, ao contrário disso, o ano é 2022, e o progresso sonhado está sequestrado no retrocesso do pensamento binário, que ainda é tão forte que se aloja até mesmo em posições que deveriam olhar para a sociedade como um todo, ou seja, como uma sociedade diversa, mas, ao invés disso, cargos importantes como o de Ministra da Mulher, da Família, e dos Direitos Humanos foi ocupado por uma pessoa como Damaris Alves, autora da famosa frase “meninos vestem azul, meninas vestem rosa”¹. Essa frase, assim como a ex-ministra Damaris, pode parecer inofensiva, mas não é. Quando a ex-ministra faz essa afirmação, ela evoca o imaginário coletivo que na constituição da sociedade só são cabíveis dois gêneros, apontados pela definição biológica de sexo, e não pela definição social. Então, essa afirmação da ex-ministra é perigosa e mata todos os dias, mesmo que não seja fisicamente, afinal existem outras formas de matar e, consequentemente, de morrer.

No campo social, é importante identificar as nossas formas de organização, mesmo que seja para resistir a padrões socialmente impostos, que também podem acabar criando outros padrões e, consequentemente, munindo discursos binários. Em seu livro, *Transfeminismos*, Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2021, p. 26), pedagoga e professora universitária, chama a atenção para a seguinte reflexão sobre o histórico da luta feminista:

¹ Em vídeo, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'. **G1**, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso: em 10/4/2022.

Revisitando as origens do conceito de gênero, é possível perceber que, em sua gênese, embora traga as marcas de cada cultura, restringiu-se, por um tempo, à experiência da mulher cis, heterossexual, branca, de classe média, magra, sem deficiências - que ocupa uma posição superior e de privilégio social, sendo o ideal performativo a ser alcançado por todas as mulheres.

Nascimento vem apontar que, mesmo na pauta de reivindicação por direitos, há necessidade de reflexões que atualizem qual é a ideia de sociedade que estamos querendo construir, aliás, sociedade ou sociedades, afinal, o singular, dentro dessa consideração que Nascimento traz, não é cabível. Ainda nesse caminho de pensamento, a autora aborda como a questão dos modelos colocados apontam para uma mulher que ela nomeia como *universalizante*, termo sobre o qual podemos pensar: Existe algum modelo universal? Existe um gênero universal? Existe uma mulher *universalizante*? E, se aqui estamos tratando de gênero com base em todas as mulheres que se reivindicam como tal, é importante não perder de vista os chamados estudos de gênero, que germinaram a partir das pesquisas feitas sobre mulheres, como se tratar de questões de gênero fosse apenas tratar de questões relacionadas às mulheres. Esse contexto está muito bem apresentado no artigo da historiadora Joan Scott, “Gênero: uma categoria útil de análise histórica, de 1988, no qual Scott disserta sobre como o gênero se torna uma categoria analítica, como nasce para diferenciar os sexos e suas desigualdades, mas como é usado para se referir às pautas relacionadas às mulheres, como substantivo, ou seja, quem tem gênero é mulher, a diferente nesse caso é a mulher, porque o homem, antes de ser alguma categoria social, é imposto como um padrão universal.

Passado esse tempo desde a publicação de Scott, os estudos na área avançaram, mas, como ressalta Nascimento (2021), ainda temos muito chão de luta pela frente para chegarmos ao mínimo de equidade social.

Sobre essas diferenças ou lutas que temos dentro da luta por direitos, é importante identificar, quando estamos falando de mulheres, de quais mulheres estamos falando, e, nesse caso, poder acessar o que a jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw apresentou, em 1989, como interseccionalidade, que traz um olhar sobre as violações de direitos de maneira conjunta, e como algumas violações existem por consequência de outras. Aqui passamos a refletir como, para além de ser mulher, ser uma mulher negra promove ainda mais violações de direitos. Sobre esse tema, a filósofa Sueli Carneiro, no livro *Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil*, no capítulo “O matriarcado da miséria”, fala sobre os encontros dos movimentos de mulheres negras pré-Conferência de Durban:

Nessa declaração constata-se que a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se

manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor em cinco anos, em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração (Carneiro, 2011, p. 128).

Nesta obra, Carneiro demonstra como, para além da questão do sexismo, isso se torna ainda mais grave para o Ser mulher negra, e como o sexismo somado ao racismo opera de inúmeras maneiras na vida dessas mulheres, desde a autoestima até a questão de classe, como ela aponta neste outro trecho:

No mercado de trabalho, o resultado concreto dessa exclusão se expressa no perfil da mão de obra feminina negra. Segundo dados divulgados pelo Ministério do Trabalho e pelo Ministério da Justiça na publicação *Brasil, gênero e raça*, “as mulheres negras ocupadas em atividades manuais perfazem um total de 79%”. Dessas, 51% estão alocadas no emprego doméstico e 28,4% são lavadeiras, passadeiras, cozinheiras, serventes (Carneiro, 2011, p. 128).

Neste ponto, Carneiro nos apresenta dados para refletir como as mulheres negras estão alocadas nos piores empregos e sem possibilidade de locomoção de classe social, o que também está relacionado a Ser mulher, mulher negra. Ela dá continuidade ao tema, trazendo dados sobre como o trabalho doméstico está historicamente relacionado às mulheres negras.

Por isso, considerar a questão de classe atrelada a gênero e raça, diante do contexto histórico que Carneiro nos aponta, de que as mulheres que exercem a função de trabalho denominada de doméstica, são, na sua maioria, mulheres negras. E que a palavra “doméstica” advém do período da escravatura, porque era o nome dado às mulheres que podiam trabalhar, servir dentro das casas dos senhores de escravos, por serem consideradas domesticadas e, assim sendo, podiam exercer essa função. Essa denominação ainda é usada em *sites* e anúncios de empregos, até mesmo pelas pessoas que ocupam essa função e reproduzem essa classificação racista. Ainda sobre esse aspecto dos postos de trabalho ocupados por pessoas de baixa renda e, na sua maioria, negras, é importante destacar que o trabalho de limpeza do lar foi considerado como um direito de carteira assinada apenas em 2015, pela PEC das Domésticas, durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff.

Enquanto esse estudo é escrito, o mundo atravessa um período de pandemia. Nós, brasileiras e brasileiros, estamos tendo o direito de receber a vacina que ameniza os sintomas da Covid-19. Porém, quando a doença chegava por aqui, uma das primeiras mortes a serem registradas foi de uma mulher de 67 anos, que trabalhava como empregada “doméstica” e ainda

não era aposentada, por não ter o tempo de contribuição suficiente registrado na carteira de trabalho, ainda que, segundo a família, ela tivesse trabalhado desde os 13 anos.²

Diante disso, veio a ideia da provocação – O que a escola tem a ver com isso? Podemos refletir se há possibilidade de educação que não leve em conta o contexto em que está (ão) incluída (os) a (os) estudante (s), que não leve em conta a história de construção social desse país. E, sim, sabemos que podem haver modelos de educação que sejam processos de repetição, de reprodução, que se pode alfabetizar com a ideia de “Pedrinho viu a uva”, mesmo que Pedrinho more no cerrado e nunca tenha comido uma uva, porque a ideia é que Pedrinho aprenda a decodificar e reproduzir o código, e não a estabelecer uma relação com a interpretação do mundo, como nos aponta Freire (2021), ao refletir que *A leitura do mundo antecede a leitura da palavra*, o que, em termos Freirianos, significa que podemos ter um processo de *educação bancária* ou de *educação como prática de liberdade*, e não é possível pensar na instituição escolar dentro do contexto de gênero, raça e classe de maneira bancária, já que esse modelo é repetir, não é questionar e propor sobre a realidade que se apresenta.

No livro *Pedagogia da esperança*, quando Freire narra sua relação com um grupo de trabalhadores espanhóis e as tentativas destes de fazer um trabalho de formação política com outros trabalhadores, ele nos afirma que:

A verdade, porém, é outra. Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá (Freire, 2021, p. 186).

Desse modo, ter uma educação como seres históricos e políticos no Brasil, como nos aponta Freire, é ter que olhar profundamente para questões de Raça e, conseqüentemente, de Gênero e Classe.

As políticas públicas de educação estão tendo, principalmente a partir dos anos 2000, algumas inserções relacionadas a questões sobre desigualdade e diversidade. Ainda no livro *Movimento Negro Educador*, Gomes (2017, p. 37) aponta como essas inserções não seguem “à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originário”. A autora faz essa reflexão ao trazer que essas conquistas no âmbito das políticas públicas estão relacionadas com atuação direta do Movimento Negro, e destaca as seguintes:

² Melo, Maria Luisa de. Primeira vítima do RJ era doméstica e pegou coronavírus da patroa no Leblon. **Uol Saúde**, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/19/primeira-vitima-do-rj-era-domestica-e-pegou-coronavirus-da-patroa.htm>. Acesso em: 10/4/2022.

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (Conae), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então presidenta Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola- Parecer CNE/BEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (Gomes, 2017, p. 37).

Em vista disso, podemos considerar as conquistas relacionadas à legislação da educação como ações diretas do movimento negro, porém, é importante ressaltar que ter a lei não é garantia que essa de fato seja efetivada. Exemplo é o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Curricular Comum, em que as crianças precisam ser alfabetizadas, no máximo, até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. Aqui não vamos entrar no mérito se esse direito é cumprido com excelência, mas de certa forma há métodos dentro do Sistema Nacional de Educação que avaliam se as escolas estão garantindo esse direito de aprendizagem, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que servem para avaliar a qualidade do ensino oferecido.

Em relação a leis como a 11.645/08 ou o artigo 2, inciso III, do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a), que menciona a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, pergunta-se: Existe sistema de avaliação nacional para saber se estão sendo cumpridos?

Não, não existe um sistema de avaliação para leis e orientações como essas, mas existem estruturas que também podem ser acessadas para avaliar essas leis e orientações, como o trabalho de quem faz a supervisão escolar. Aqui na cidade de São Paulo, essa organização se dá pelas Diretorias Regionais de Ensino, as DREs. A pessoa que ocupa o cargo de supervisão precisa observar desde a parte física escolar até os documentos institucionais, que vão dos professores e estudantes até as ações curriculares. Contudo, há quem faça essa supervisão de maneira mais implicada, entre a burocracia de documentos e a relação com a vida real, mas

também há quem realize o trabalho de acordo com a letra da lei. Segundo Franciele Busico, atual diretora do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA Perus I, a atual supervisora, em 2022, que já acompanha a escola desde 2020, tem um olhar amplo para questões da gestão escolar implicada, para além de uma ação meramente burocrática, o que contribuiu para o CIEJA Perus I ter um diálogo mais próximo do núcleo étnico-racial e a diretoria de EJA conhecer o que a escola está realizando. Diante disso, entende-se que o papel da supervisão foi de fortalecer as ações que a escola já realiza, o que possibilitou à equipe do CIEJA Perus I fazer parte do comitê da DRE que acompanha as questões voltadas para as pautas étnico-raciais, porque foi entendido que a equipe do CIEJA tem um trabalho que pode contribuir para outras instituições de ensino.

A maneira como a atual supervisora do CIEJA Perus I realiza seu trabalho deveria ser a regra, não a exceção. Deveria ser a regra, inclusive, considerando que a lei que institui o grêmio escolar é de 1985, e a lei sobre representação étnico-racial e indígena é de 2008, o que aponta para a instituição escolar a necessidade de ações que convoquem a população atendida para vivências democráticas, desde o conteúdo até sua forma aplicada, a sua didática.

Diante desse contexto e quando Gomes (2017) aponta sobre como as leis não seguem a radicalidade proposta pelo movimento negro, é necessário refletir que se não existisse essa radicalidade, talvez não houvesse essas mínimas conquistas. E como ainda é necessário mais caminho dessa chamada radicalidade para as leis se tornarem ações reais. No que está relacionado às escolas, pelo exemplo descrito do CIEJA Perus I, conseguimos saber como hoje essa radicalidade de ação está atrelada à gestão escolar, porque é essa que de certa maneira pode fazer operar essa realização descrita na lei.

Seguindo por esse caminho de reflexão sobre as leis, a lei de cotas nas universidades completa 10 anos em 2022, e esse aniversário traz como “presente” para a população negra um processo de revisão da lei. É importante não deixar passar que essa lei foi nomeada como “legislação sobre ações afirmativas”, revelando como o racismo opera: até mesmo a aprovação de uma lei traz um nome que ameniza a história de crimes contra as populações negra e indígena, então, em vez de ser nomeada como “lei de reparação histórica”, ela refere-se a “ações afirmativas”.

A respeito dessa nomenclatura, bell hooks (2020, p. 54), em seu livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática*, nos diz que:

Era como se o uso da palavra “afirmativa” significasse que um grande “sim” estava sendo concedido aos desfavorecidos pelos favorecidos, o que reforçou a própria estrutura de domínio paternalista que se intencionava compensar.

bell nos apresenta como mesmo no campo do simbólico, da palavra, o racismo pode operar de maneira que além de não nomear acontecimentos do passado, ainda reconduz representação de algo ao posto de benéfico. E como fica no campo de concedido, de privilégio, não uma nomeação que já desloque o pensamento para uma dívida histórica, essa ideia de revisão da lei, para além de, pensar o que pode ser melhorada ampliada, mas sim, se deve ou não continuar, ainda é muito forte na sociedade.

Sobre esse aspecto, Kilomba, em *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*, no capítulo 1, A máscara, colonialismo, memória, trauma e descolonização, apresenta uma reflexão em diálogo com o sociólogo inglês Paul Gilroy, sobre os mecanismos de defesa pelos quais sujeitas(os) brancas(os) passam em relação à desconstrução do racismo, finalizando com a abordagem de dois pontos: o *reconhecimento* e a *reparação*. Sobre o reconhecimento, Kilomba (2019, p. 46), ressalta que:

Reconhecimento segue a vergonha; no momento em que o sujeito branco reconhece sua própria branquitude e/ou racismo. Esse é, portanto, o processo de reconhecimento. O indivíduo finalmente reconhece a realidade de seu racismo ao aceitar a percepção e a realidade de “Outra/os”. Reconhecimento é, nesse sentido, a passagem da fantasia para a realidade - já não se trata mais da questão de como eu gostaria de ser vista/o, mas sim de eu sou; não mais como eu gostaria que as/os “Outra/os” fossem, mas sim que elas/eles realmente são.

Portanto, se seguirmos a reflexão apresentada por Kilomba sobre reconhecimento, é possível saber qual parte se ocupa nessa história de construção do racismo. E quer queira, quer não, quem carrega a cor do colonizador e até mesmo o sobrenome precisa reconhecer que as heranças não são apenas materiais, mas que, dentro do processo histórico de racialização das pessoas, a branquitude precisa encontrar seu lugar, e, uma vez que isso acontece, podemos caminhar para o que Kilomba (2019, p. 46) descreve como *reparação*:

Reparação, então, significa a negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia outra realidade. Nesse sentido, esse último estado é o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios.

Posto isso, que Kilomba, nos apresenta sobre *reconhecimento* e *reparação*, e refletindo sobre a nomeação *ações afirmativas*, podemos lançar a provocação: O que estão afirmando?

Talvez o processo da criação da lei de cotas, de como gerou debates prós e contras e ocupou espaço nas mídias, possa nos ajudar a refletir sobre essa provocação, porque, se o extermínio da população negra no Brasil tomasse o mesmo espaço de discussão, seja na mídia, seja nos grupos sociais em geral, talvez os números desse extermínio não fossem tão alarmantes.

Diante disso, e considerando a ideia que Kilomba nos traz sobre o abandono de privilégios, podemos entender que, para que a implementação de qualquer lei ou orientação pedagógica tenha um resultado de êxito, é preciso um investimento de longa duração. O que são dez anos de direito a cota nas universidades diante de corpos que foram mercadoria por 388 anos?

Sobre os efeitos da lei de cotas nas universidades, Gomes (2017, p. 89) afirma que “As interpretações contrárias e preconceituosas sobre as ações afirmativas e a modalidade das cotas raciais têm sido superadas pela pressão do Movimento Negro e demais movimentos sociais.”

Gomes explica que ter a lei aprovada não significa que a pessoa que tenha direito de usufruir dela não vai sofrer ataques e questionamentos sobre a necessidade de tal lei. A autora também nos mostra como os movimentos sociais são importantes não só para a conquista de um direito, mas para a sua permanência. Ela continua essa reflexão:

As pesquisas oficiais e acadêmicas têm comprovado que o desempenho escolar dos estudantes cotistas nas universidades tem sido igual ou melhor do que o dos não cotistas. Ou seja, negras e negros são produtores de conhecimentos e têm o direito de estar nos lugares do conhecimento. E se esses lugares têm sido historicamente negados, cabe ao Estado intervir afirmativamente para lhes garantir direitos. Esse é um aprendizado recente da sociedade, do jurídico, da academia e do Estado brasileiro. Aprendizado que teve o Movimento Negro como educador e socializador de saberes (Gomes, 2017, p. 89).

Diante disso, é importante refletir, dentro dessa linha histórica, desde a criação de leis e diretrizes que convocam as escolas a se implicar em pautas de direitos étnico-raciais, pautas que questionem o modelo de sociedade constituído neste país, como ganhou mais força com uma entrada maior de negras e negros nas universidades, porque essa presença possibilitou e possibilita linhas de estudos e pesquisas que seguem para além de um estudo de caso, mas, sim, vivenciar, diagnosticar, pesquisar e propor. A lei de cotas possibilitou a entrada de parte do movimento negro nas universidades; possibilitou que parte do movimento negro pudesse falar a partir do lugar de sujeitas(os) que estudam e elaboram ciência, e não mais apenas como objeto de estudo.

Em 2022, considerando o que têm sido os últimos anos no que diz respeito a tensões relacionadas ao que o racismo causa, dificilmente uma gestão escolar nunca ouviu falar das leis e orientações que colocam a escola como um dos lugares centrais para enfrentar essa demanda de violações de direitos. Porém, é bem possível que existam muitas(os) gestoras(es) escolares que conheçam as leis e orientações, mas não saibam como trazê-las para a prática diária.

Por isso, é importante a presença de pessoas negras e indígenas dentro das universidades, é importante uma supervisão escolar que valorize e potencialize práticas antirracistas e

antissexistas; esses fatores são fundamentais para contribuir com essa aritmética entre o que recomendam as leis e o dia a dia escolar.

2.3 A escola como um lugar para Demarcação já das questões étnico-raciais

No clássico livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*, de Eliane Cavalleiro, a autora disserta não só sobre questões relacionadas à Educação Infantil, mas também à educação como um todo, desde as leis até a gestão escolar, educadoras(es) e familiares, e aponta caminhos de como esse processo de negação de silenciamento precisa ser enfrentado.

Cavalleiro apresenta distinção entre racismo, preconceito e discriminação étnicos de forma didática, da qual as escolas precisam estar dotadas.

Ela nos convoca a refletir desde a construção da criação de raças, derivada de medidas evolucionistas do século XIX, como isso caminha para o racismo científico até chegar ao cotidiano, nas ações de racismo que estão relacionadas ao preconceito, com a criação de imaginários prévios de valores negativos atribuídos a pessoas negras, indígenas, imigrantes, LGBTQIA+, e qualquer pessoa que não se encaixe na “regra” branca normativa. E, assim como o racismo, o preconceito caminha para os processos de discriminação que fazem os indivíduos que estão dentro dos padrões normativos não aceitar o que apontam como “as(os) outras(os)” no seu círculo social, nem como seres humanos, e, como tais, também detentoras(es) de direitos. Na parte em que a autora reflete sobre “O negro e a educação”, ela conclui chamando para a pergunta:

Torna-se necessário perguntar: Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade? (Cavalleiro, 2021, p. 35).

A escola é uma instituição que, dentro de sua estrutura e organização, como nos aponta Cavalleiro, pode *formar* ou *conformar*; retomamos aqui a chamada dos movimentos negros ao denunciar que *vidas negras importam*. Como essas vidas aparecem na escola? Como aparecem na instituição em que, se conseguir acessar seu direito, a pessoa passará 12 anos em processo de “formação”?

Em 2018 chegou à presidência do Brasil, com 55,13% dos votos válidos, uma pessoa que, durante a campanha, disse a outros políticos: “*Não demarcarei nem um centímetro*

quadrado a mais de terra indígena. Ponto final.”³ Ao final de sua fala, como se pode constatar nos vídeos, o até então candidato foi aplaudido. Ainda durante o período de campanha, em entrevista para um jornal de grande circulação nacional, o até então candidato afirmou que:

Estavam discutindo ali, comemorando o lançamento de um material para combater a homofobia, que passou a ser conhecido como “*kit gay*”. Entre esse material, Bonner, estava esse livro lá, Bonner. Então, o pai que tenha filho na sala agora, retira o filho da sala, para ele não ver isso aqui. Se bem que na biblioteca das escolas públicas tem (Jornal Nacional, 2018).

O que ficou conhecido em rede nacional como *kit gay* para crianças nada mais era que um material para professoras(es) intitulado *Escola sem homofobia*, que seria usado para orientação sobre questões de cidadania e direitos humanos relacionados à população LGBTQIA+.

No plano de governo do candidato apresentado, ainda no período de campanha, na parte que corresponde à educação, consta que:

Além de mudar o método na Educação, também precisamos modernizar o conteúdo. Isso inclui alfabetização, expurgando a ideologia Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas (Bolsonaro, 2018, p. 46).

As escolas brasileiras nunca seguiram nenhuma dessas “cartilhas”, nem o chamado “*kit gay*”, nem a pedagogia Paulo Freire, mas muitas seguem em silêncio a respeito de pautas caras para a compreensão da constituição da história deste país. Do contrário, não estaríamos precisando brigar para que as escolas consigam seguir leis como a 11.645/08, ou mesmo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2004, que na parte de *Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas*, define que:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 12 que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades

³ Hirabahasi, Gabriel. “Não demarcarei um centímetro quadrado a mais de terra indígena”, diz Bolsonaro. **O Globo**, Coluna Expresso, por Murilo Ramos. 12 dez. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/expresso/nao-demarcarei-um-centimetro-quadrado-mais-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-23300890#ixzz88RC7symM>. Acesso em: 15/4/2022.

seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2014b, p. 11-12).

É sobre esse reconhecimento que aponta esse trecho das Diretrizes que ainda estamos brigando para que seja reconhecido.

Contudo, é importante refletir que, se as escolas brasileiras estivessem seguindo a “ideologia” de Paulo Freire, se o Brasil tivesse ao menos duas gerações formadas por essa pedagogia, a probabilidade de o então candidato que defende abertamente a manutenção das desigualdades como projeto político de país ter sido eleito, seria mínima.

Somos um país com muitas histórias repetidas de violações de direitos, desde o extermínio dos povos originários até o mais recente, de mais de meio milhão de mortes em consequência da Covid-19; de acordo com a CPI da Pandemia, comprovadamente, muitas mortes poderiam ter sido evitadas.

As escolas abordam essas violações? Ou apenas ensinam que Pedrinho viu a uva? Que história estamos aprendendo na escola? Ao que parece, não é *uma leitura do mundo*, como propôs Freire, mas sim *uma conformação*, como apontou Cavalleiro. Existe uma reivindicação constante dos povos indígenas de *Demarcação Já*.

Imagem 1 – Indígenas protestam contra o marco temporal em Brasília



Indígenas protestam contra marco temporal em Brasília — Foto: Amanda Sales/g1

Fonte: Reprodução de Amanda Sales para G1, ano 2022.

Enquanto profissionais da educação e sonhadoras(es) de outras escolas possíveis, talvez a gente deva seguir o que a população originária deste país vem demandando. Talvez a gente deva pedir uma “Demarcação Já” nas gestões escolares, nas leis, nos currículos, nas didáticas. Uma “Demarcação Já” de Gênero, Raça, Classe e territorialidade.

Em sua fala na Universidade de Brasília, que depois se transformou no livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, o indígena Ailton Krenak (2019, p. 31) nos provoca a pensar sobre quem sabe morrer, quem está preparado para morrer:

Em 2018, quando estávamos na eminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: “Como os índios vão fazer diante disso tudo?” Eu falei: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa.” A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos.

Ainda! Ainda!!! Apesar de todos os planos de mortes e de conformismo, como nos aponta Krenak, ainda existem, aproximadamente, 250 etnias e mais de 150 línguas para além do que foi imposto pelos colonizadores.

Então, se elas ainda existem, significa que outras histórias precisam ser contadas, seja para “*adiar o fim do mundo*”, como nos aponta Krenak, ou para acabar com esse mundo de vez, como nos indica Antônio Bispo, em *Colonização e quilombos: modos e significações*. Porque outros mundos podem ser possíveis, mas, para isso, existe um mundo de extermínio que precisa acabar.

bell hooks (2017, p. 186), em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, afirma que:

Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros.

Como ensinou hooks, somos sujeitos de história e da história. E essas histórias vão muito além dos grandes números de extermínios; como nos lembrou Krenak, essas histórias são da quantidade que ainda somos. Porque, se o plano era branquear o Brasil, como ainda somos mais de 50%?

Por isso, como nos ensinou Chimamanda (2009), a importância de combater a ideia de uma história única. E não! A escola não é a resolução de tudo que identificamos como problema, mas ela é, comprovadamente, uma instituição de muito poder. Então, seja para dar continuidade à ideia de uma *história única*, seja para pensar uma sociedade contracolonial, a instituição escolar tem um lugar de muita importância.

É essa a ideia que vamos desenvolver um pouco mais no capítulo seguinte a partir da descrição de uma escola de jovens e adultos da cidade de São Paulo.

3 TERRITÓRIO E LUGAR: CHÃO DA PESQUISA

No limite da região noroeste da cidade de São Paulo, o bairro de Perus faz divisa com os municípios de Cajamar, Santana do Parnaíba, Caieiras e Barueri. Considerado periférico, Perus tem aproximadamente cem mil habitantes em um território de menos de 25 quilômetros quadrados, conta com transporte público de ônibus e trem. A estação de trem de Perus funciona desde 1867, e fazia parte da estrada de ferro Santos-Jundiaí. Sua arquitetura ainda conserva muito da construção original. Na saída da estação, começa um pequeno centro comercial muito movimentado, entretanto, Perus é considerado um bairro dormitório, ou seja, maior parte da população residente trabalha em outras áreas da cidade.

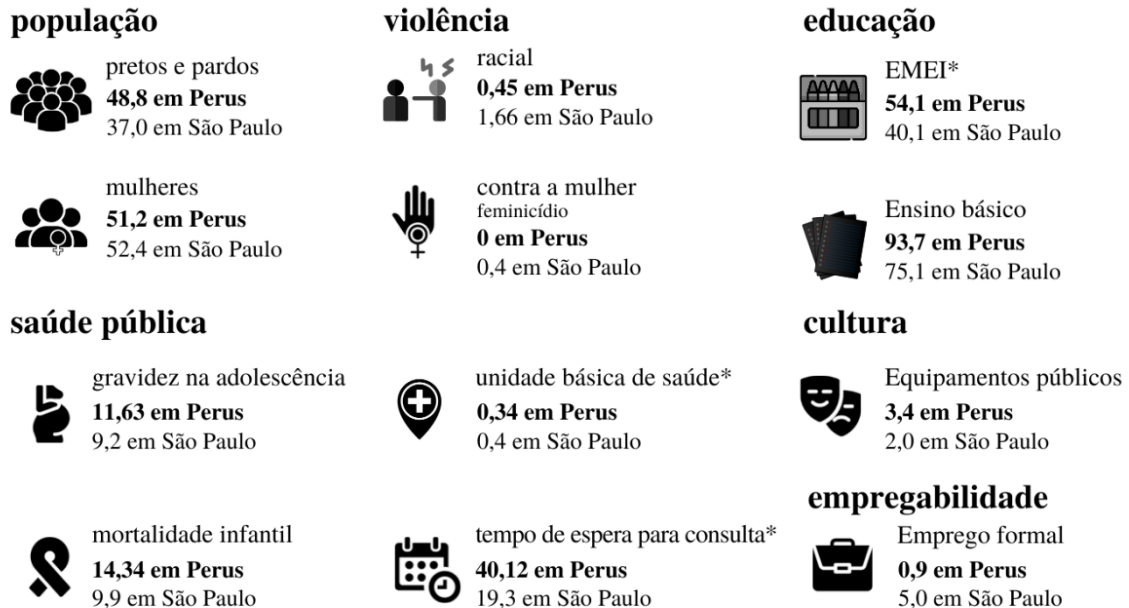
Imagem 2 –Estação Perus, da linha 7, Rubi.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Como a maioria dos bairros periféricos, Perus tem índice alto de desigualdade e violência. O Mapa da desigualdade 2021, da Rede Nossa São Paulo, aponta Perus como um dos 12 piores bairros da cidade de São Paulo. A seguir apresentamos um recorte dos dados que dialogam com esse estudo.

Infográfico 1 – Comparativo entre os dados populacionais entre o bairro de Perus e a cidade de São Paulo



Fonte: elaborado pela autora conforme os dados disponibilizados no Mapa da Desigualdade de 2021, da Rede Nossa São Paulo (2022).

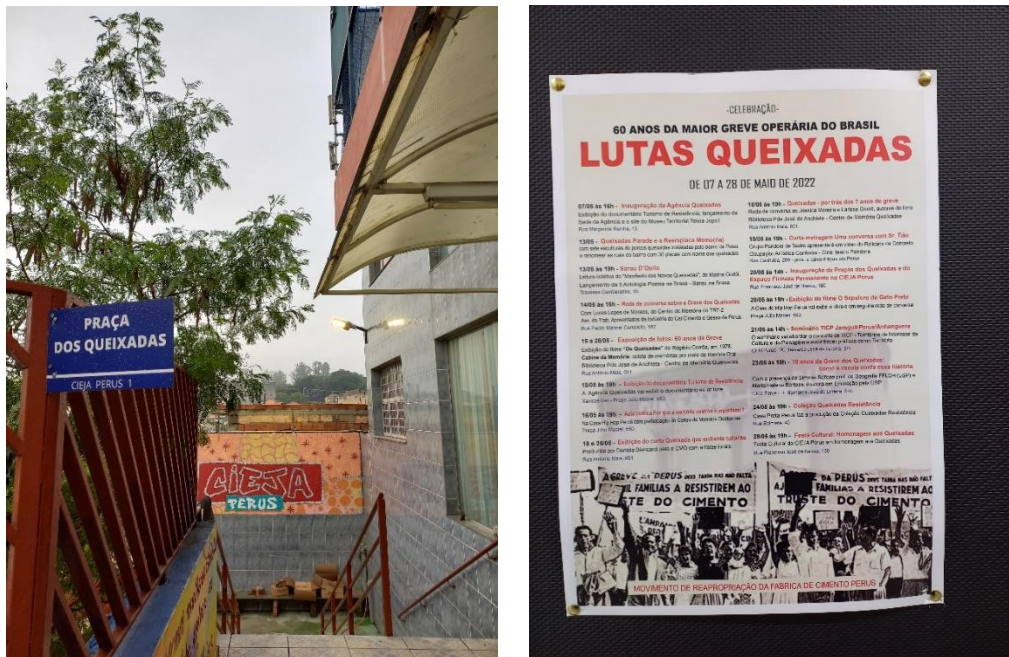
* Dados da edição de 2020.

Perus abrigou a fábrica de cimento Perus-Portland, considerada a primeira indústria do ramo no país. Fundada em 1925, o cimento produzido na fábrica foi para importantes construções – como a de Brasília, por isso é comum encontrar documentos que se referem à Perus como o bairro que ‘construiu o país’. Assim, como outros empreendimentos que chegam às regiões periféricas, houve a ideia de que a fábrica levou oportunidade de desenvolvimento para região, mas Milton Santos (2014, p. 20) aponta que “a situação dos indivíduos não é imutável, está sujeita a retrocessos e avanços”. Então, se por um lado a instalação da fábrica levou oportunidade de empregos e consequente desenvolvimento para região, por outro, o pó da fábrica causava danos à esfera ambiental. Como toda instalação tem um impacto, em certo momento, os(as) moradores(as) e trabalhadores(as) identificaram os impactos negativos sendo maiores que os positivos, criando, na época, o movimento ‘*O pó de cimento esmaga a vida*’, considerado um dos primeiros movimentos ecológicos periféricos. Outro movimento importante foram as reivindicações para que o aumento de salário de 30% não fosse repassado ao valor final do cimento, acontecimento considerado a greve de maior tempo que o Brasil já registrou, entre os anos de 1962 e 1969.

Utilizando da filosofia da não violência, este período foi marcado por forte organização comunitária, envolvendo muitos(as) moradores(as) do bairro. Conhecida como Movimento dos Queixadas (palavra que, entre algumas definições, significa ‘quem enfrenta tubarão’), a organização coletiva pela qualidade de vida e trabalho no bairro mostra como o exercício de

reivindicar o direito à cidadania está circunscrito na história de constituição desse território. Para Milton Santos (2014, p. 20) “a cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis, em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada”, como durante o período da greve, também hoje existe um movimento popular que reivindica as instalações da fábrica para uso social da população.

Imagem 3 – Referências do CIEJA em relação ao movimento de história de resistência de trabalhadores do bairro.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

O bairro de Perus é um território com muita história de impacto social coletivo, sediando a maior greve que o país já teve, o Parque Anhanguera, o maior da cidade de São Paulo, inaugurado em 1979, que conta com área equivalente a oito vezes o Parque Ibirapuera, até uma ‘vala’ com ossadas de pessoas assassinadas do período da ditadura militar encontrada em 1990 e que é investigada até os dias de hoje. É nesse complexo que fica localizada a CIEJA Perus I, escola foco deste estudo.

Para esta pesquisa, é importante ter como sul de reflexão que essas movimentações foram organizadas por mulheres e homens que, na sua maioria, não dominavam o código da leitura e da escrita, mas que, ainda assim, registraram na história do bairro “contra amola que resiste”⁴.

⁴ Trecho da música Primavera nos Dentes, banda Secos & Molhados.

3.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O Ensino de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino destinada a quem não teve oportunidade de frequentar a escola no tempo indicado pela lei, é uma política do governo federal.

O CIEJA, Centro de Educação Integrada de Jovens e Adultos, é uma política da cidade de São Paulo, criada em 2002, depois de um processo com a equipe que integrava diversas frentes da EJA para avaliação e diagnósticos de novas ações que tencionassem uma melhor atuação dessa política pública de educação.

O EJA no Brasil tem uma ligação muito forte com os movimentos sociais, pois durante muito tempo estes reivindicaram a importância da educação para adultos. Infelizmente, os dados estatísticos mostram que o que parece ser uma reivindicação de tempos passados, ainda tem relevância no presente. Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010⁵, aproximadamente 9% dos(as) brasileiros(as) não são alfabetizados(as), percentual que equivale a 18 milhões de pessoas que não sabem minimamente ler e escrever.

Essas pessoas, quando vivem em zonas urbanas, em sua maioria moram em bairros da periferia, onde as ações de políticas públicas deveriam ser atuantes. A unidade do CIEJA noroeste da cidade de São Paulo só foi inaugurada em fevereiro de 2016, sendo que essa é uma política assumida pela gestão pública desde 2003. Tal fato retrata como essa reivindicação que tem tantas histórias registradas, grande parte delas com o nome do educador Paulo Freire, ainda necessita de muita atenção para não dizer prioridade da gestão pública em prol do melhor desenvolvimento da educação pública e da erradicação do analfabetismo.

3.2 CIEJA Perus I: que escola é essa?

Inaugurada em 2016, o CIEJA Perus I é o mais recente da cidade de São Paulo. Nos históricos consta que em menos de um ano já registrava mais de 800 matrículas. Em 2022, a escola registrou 1.259 matrículas, sendo, aproximadamente, 700 de imigrantes Haitianas(os) e 10% de adolescentes. A gestão é composta por três mulheres e um homem, sendo duas mulheres não negras, dentre elas a atual diretora.

⁵ O Censo 2010 foi o último compilado e publicado até o término deste estudo.

Imagem 4 – Muros do CIEJA Perus I



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Vale ressaltar que a matrícula de mais de 800 estudantes em menos de um ano da unidade, aponta como essa política pública de Educação de Jovens e Adultos era uma demanda da região.

Para além das pessoas adultas que hoje podem voltar a frequentar a escola, mesmo cumprindo uma jornada de trabalho, há também uma grande quantidade de estudantes com algum tipo de deficiência, lembrando que, historicamente, essas pessoas costumavam ficar trancadas em manicômios, casas de saúde ou em suas próprias casas, e que não havia política de educação que as incluísse, pois ainda não se considerava a educação como um direito de todas as pessoas.

Outro dado que tem chamado muita atenção é o fato de que esse CIEJA, assim como outras unidades que atendem a Educação de Jovens e Adultos, tem recebido muitos adolescentes como estudantes. Mas, se esses poderiam frequentar o ensino regular, por qual motivo isso acontece? Estudantes consideradas(os) ‘difíceis’ são convidadas(os) a frequentar outra escola; nesse caso, o CIEJA passa a ser um lugar de procura tanto das(os) estudantes quanto das escolas que as querem enviar. Por que os CIEJAs? Porque possuem características diferenciadas das demais unidades escolares da rede municipal de ensino. Diferentemente da organização padrão das escolas públicas, os CIEJAs podem realizar um processo de seleção de quem vai compor a equipe da unidade. Isso é organizado depois que a prefeitura publica o edital, que funciona como um miniconcurso, em que os professores da rede fazem uma prova, apresentam um projeto para atuação na unidade e passam por entrevista individual com a gestão e os membros da Diretoria Regional de Educação.

O que pode parecer algo simples, como selecionar um profissional, é o que faz uma grande diferença para o sucesso que são os CIEJAs, pois para trabalhar em alguma unidade, a(o) profissional precisa querer estar nela e ter perfil para isso, o que já é um grande passo dentro do sistema público de ensino no qual a gestão escolar habitualmente não pode fazer a seleção de sua equipe de trabalhadoras(es).

Um dos indicadores de que os CIEJAs têm potencial de dialogar com as mudanças necessárias na educação é a unidade do CIEJA Campo Limpo, que compõe diversos mapas de escolas inovadoras, como o do programa Escolas Transformadoras, mapeamento realizado pela Ashoka, organização de atuação internacional. Essa unidade educacional também aparece no livro Volta ao mundo em 13 escolas, de 2013. O CIEJA Perus I também conta com alguns reconhecimentos por sua inovação na educação, como o prêmio Territórios, do Ministério do Turismo, Secretaria Especial da Cultura, Instituto Tomie Ohtake, Estácio, Grupo GPS e Itaú Social. Em 2021, a escola recebeu o reconhecimento pela segunda vez. Além da participação no documentário Sementes da Educação.

Organização dos turnos e currículo

Como se entende que a proposta dos CIEJAs é voltada para pessoas que, em sua maioria, cumprem jornada diária de trabalho, são oferecidos horários diversos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Horários de aulas oferecidos no CIEJA Perus I

Período	Turnos	Horários
1º e 2º	Matutinos	7h30 às 9h45
		10h às 12h15
3º e 4º	Vespertinos	12h30 às 14h45
		15h às 17h45
5º e 6º	Noturnos	17h30 às 19h45
		20h às 22h15

Fonte: documentos cedidos pela gestão CIEJA Perus I.

A divisão do currículo escolar por semestre também é organizada de modo diferenciado em relação ao ensino regular. Na EJA, a divisão é feita em rodadas temáticas de aproximadamente 27 dias letivos para cada área do conhecimento (Português, Matemática, Artes, Inglês...), por meio de um cronograma de conteúdos de aprendizagem.

Imagem 5 – Mural do CIEJA Perus I, com quadro de horários das aulas

The image shows six timetables arranged in a 2x3 grid. Each timetable is for a specific period and rodada (1st Rodada). The periods are: 1º PERÍODO (07h30-09h45), 2º PERÍODO (10h00-12h15), 3º PERÍODO (12h30-14h45), 4º PERÍODO (15h00-17h15), 5º PERÍODO (17h30-19h45), and 6º PERÍODO (20h00-22h15). Each timetable has columns for days of the week (SEG, TER, QUA, QUI, SEX) and rows for subjects (e.g., PORTUGUÊS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, ARTE, EDUCAÇÃO FÍSICA, INGLÊS). The teachers' names and the classroom numbers (e.g., SALA 01, SALA 02) are listed in the cells.

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

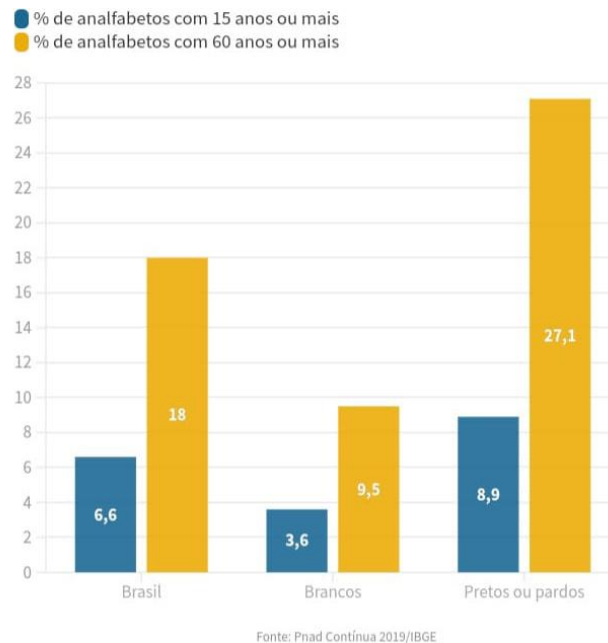
No ensino regular, o currículo também segue cronograma de conteúdo de aprendizagem, mas essas são divididas ao longo do ano letivo.

Essa maneira de organizar o currículo propicia que as(os) estudantes consigam atravessar todas as áreas de conhecimento propostas, mesmos que o tempo seja diferente do ensino chamado de regular⁶. Tal metodologia não afeta a qualidade dos processos educativos oferecidos pelo CIEJA, conforme refletido anteriormente. Além disso, a oferta diferenciada de horário proporciona aos estudantes, que em sua maioria são trabalhadores, adequarem os estudos com a demanda do trabalho, levando em conta que não podem deixar de trabalhar para concluir os estudos.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maioria das pessoas que não concluem os estudos são negras, como observado no gráfico 1.

⁶ Se compreende como Ensino Regular o que segue os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas por lei.

Gráfico 1 – Percentual de pessoas analfabetas no Brasil, por raça/cor.



Fonte: reprodução de Pnad Contínua, do IBGE, 2019.

Apesar do direito à educação desde infantil até médio ser um direito garantido em lei, ainda há muitas pessoas que não acessam com plenitude esse direito e, como aponta o estudo, a maior parte são de pessoas negras.

Trazemos novamente as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (Brasil, 2014b, p. 11), no capítulo sobre Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Essa maneira de organizar os conteúdos de aprendizagens com essa oferta de horários dialoga com a ideia de uma educação antirracista, porque rompe a ideia de meritocracia, do esforço, e entra com ações baseadas com a dinâmica das/os estudantes, porque considera o contexto das/os estudantes que não puderam estudar no tempo orientado pela lei e, para poder concluir, não podem deixar de trabalhar.

3.3 Ações em rede, qualificação da atuação: CIEJA Perus I

A unidade do CIEJA Perus I tem forte atuação de trabalho em rede com outros equipamentos, sejam eles de organização comunitária ou municipal. As ações seguem desde o reconhecimento do território em cooperação com o Núcleo de Estudos (NEP/USP), até grupos com ações culturais relacionadas com o bairro: Quilombaque, Ocupação Canhoba, Teatro Pandora, Casa de Cultura e do Hip Hop. E, para além das parcerias com organizações da sociedade civil, a escola também atua em diversas parcerias e ações em rede com outros equipamentos do serviço público como: Centro de Referência do Imigrante (CRAI), Rede Socioassistencial de Perus (RESAPE), Programa Ambientes Verdes e Saudáveis (PVS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS).

Imagem 6 – Intervenções que o espaço de fomento à cultura Comunidade Quilombaque faz em Perus



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Essas vivências são inseridas no currículo, ou seja, no dia a dia da escola, e estão relacionadas aos objetivos do CIEJA Perus I. Essas ações contribuem para novas intervenções no bairro, como aponta esse trecho do PPP:

A partir de 2019, atendendo a uma solicitação de nossa unidade escolar, a Escola Estadual Manuel Bandeira abriu sua primeira turma de EJA do Ensino Médio no período matutino, absorvendo assim uma demanda muito

importante na região de pessoas que não podem (ou não querem) estudar no período noturno (Centro de Educação de Jovens e Adultos, 2022b, p. 10).

A colaboração com outros coletivos e serviços da região traz para prática uma movimentação da escola que vai além da lousa e, nas ações do dia a dia, contribui para que as(os) estudantes se apropriem de outros equipamentos do bairro que talvez não conhecessem, ou mesmo, não se sentissem autorizadas(as) a frequentar e utilizar. O que antes eram ações fragmentadas e muitas vezes reduzidas a cada uma a sua função, ganha força de atuação *com e para* comunidade que se apropria desses espaços.

Imagem 7 – Entrada do CIEJA Perus I vista da parte de dentro



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Portanto, é importante manifestar que a presença da unidade do CIEJA Perus I, além de garantir o direito de jovens e adultas(os) a voltarem a estudar, também contribui para um conhecimento e reconhecimento do território, do bairro e da cidade. O portão da escola, que fica constantemente aberto, simboliza a função social da escola de abrir novos trajetos de vida a quem percorrer alguma experiência na mesma. Como Santos (1987, p. 79) nos indica, não um espaço reduzido a funções, mas uma experiência que valoriza as pessoas, o território e sua história de uma maneira conectada entre o passado, o presente e as possibilidades de devir.

3.4 CIEJA Perus I, uma escolha de Educar para Liberdade

O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo se a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. **A resistência. Uma possibilidade nos dias de destruição** (Nascimento, 2018).

O CIEJA é um direito educacional garantido na Constituição Federal, em especial no artigo 208, inciso I que trata do direito ao Ensino Fundamental para quem não pode estudar na idade própria indicada pela lei, ou seja, essa escola, assim como as outras, faz parte de um direito garantido por lei, o que é importante enfatizar, no sentido de colocar a Educação de Jovens e Adultos como um direito, não como uma possibilidade, uma opção orçamentária. É importante lembrar que a educação de jovens e adultos existe como uma política de reparação, pois o grande número da nossa população que não estudou no tempo recomendado pela lei denota que uma política pública não foi cumprida, ou seja, o estado de direito falhou. Então, abre-se uma fratura que precisa ser reparada.

Como essa reparação pode ser feita? Cumprido a lei e efetivando uma ação que antes não havia sido executada.

De qual maneira? Como estamos tratando sobre educação, podemos ter como exemplo de que conseguimos alfabetizar alguém usando uma cartilha que vai desvelando o código por repetição, ou um método de alfabetização que traga a decodificação do código da escrita tendo como meio o mundo que circunda a(o) estudante. É o que Paulo Freire (2021, p. 109.) nos ensina quando nos diz que “A leitura do mundo, antecede a leitura da palavra”.

Tentar narrar um pouco da experiência do CIEJA, Perus I, é caminhar em direção a esse sul que Paulo Freire nos indicou, ou como afirma Beatriz do Nascimento (2018, p. 23) ao dizer que “Quilombistas podem ser as minhas escolhas diárias, as minhas referências de escrita”. Com os saberes de Nascimento e Freire, retrataremos as escolhas Quilombistas que o CIEJA Perus I tem no seu chão de escola.

Como uma ‘escola de cintilância’ a que toda/os tivessem direito

Pensar em uma escola que tenha uma ação que faça a diferença positiva, muitas vezes na formação em pedagogia, é estudar como o contexto no qual a escola e as (os) estudantes estão inseridas (os) precisa fazer parte do processo pedagógico. Essa proposta que ao falar, ao ser ouvida, parece ser tão básica, infelizmente não é. E por que não? Talvez, porque muitas de

nós educadoras (es), não temos essa memória de vivência escolar, sobre essa reflexão bell hooks (2017, p. 51) declara que

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal.

Então, para realizar uma prática pedagógica que dialogue com o contexto de mundo que nos cerca, é necessário assumir que é desafiador não reproduzir algo que recebemos e que avaliamos e reconhecemos que não é uma prática que reconhece as (os) estudantes como sujeitas (os) do seu processo de aprendizagem. E, fazer algo que não vivenciamos não é tão fácil, pois vamos aprender o caminho durante a caminhada, algo novo para a memória e para o corpo.

Independentemente de práticas de educação, como nos nomeou hooks (2017) em *Ensinado a transgredir*, existirem há muito tempo e para além da instituição escolar, se considerarmos que em 2018, Bolsonaro, o então presidente, tinha como uma das propostas a expansão do ensino militar, infelizmente o que a história recente nos demonstra é que práticas de educação que tenham estudantes como sujeitas (os) de seus processos de aprendizagem ainda são exceção.

Como o CIEJA Perus I faz para identificar se sua equipe possui práticas que reconheçam estudantes como sujeitas (os) de direitos? No seu Projeto Especial de Ação (PEA) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) existem alguns indícios, como:

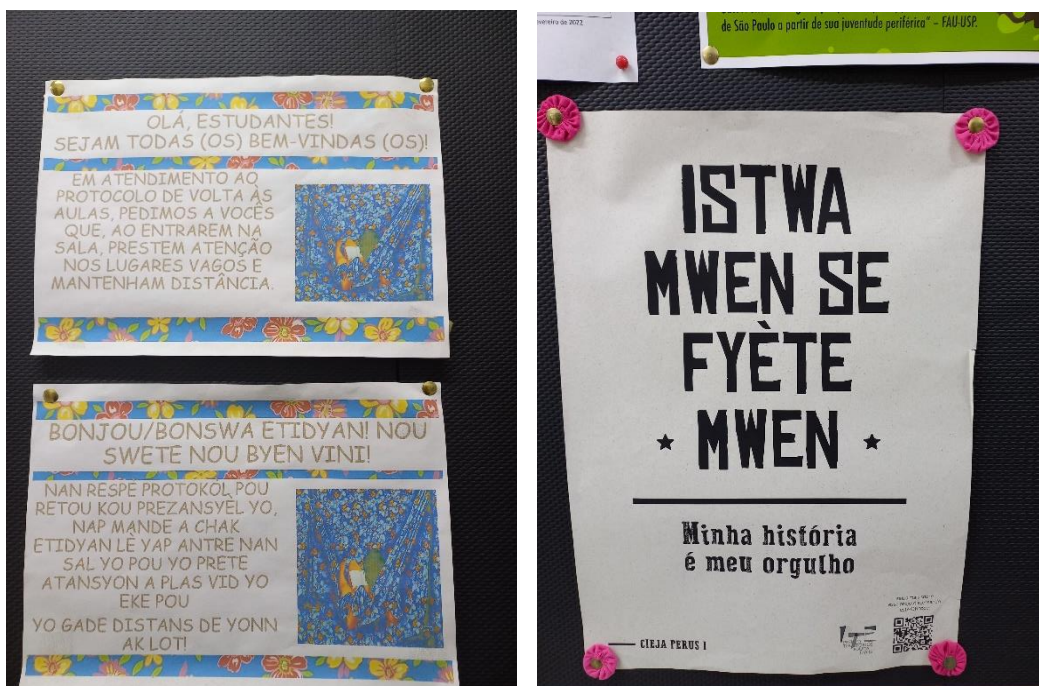
Já para 2020 foi decidido coletivamente que a ampliação da discussão sobre o território deveria se dar por meio de estudos nos momentos de formação (PEA e JEIF) a respeito das questões étnico-raciais. Isso porque, de acordo com o Plano Diretor da cidade de São Paulo aprovado em 2014, o CIEJA faz parte da região em que se materializam as lutas do povo Guarani (TICP Jaraguá/Perus) bem como a população desse território é de maioria expressiva negra, fruto de um movimento migratório intenso e de exclusão social. (Centro de Educação de Jovens e Adultos, 2022b, p. 13)

Este trecho do PPP nos demonstra que estudantes estão sendo considerados essencialmente a partir das suas realidades e que essa aposta de prática já ultrapassa o formato de diretriz programática para um formato de programa, no qual os detalhamentos das providências são descritos. Tais documentos do CIEJA Perus I dialogam no cerne de que a constante formação da equipe é parte importante para que os objetivos sejam alcançados.

Como indica um trecho do PPP, nesse caso, é construir uma relação da escola tanto com a história do bairro como de outras políticas que a cidade tem na sua administração, como o Plano Diretor, que afeta diretamente os bairros.

Como descrito anteriormente, o CIEJA Perus I, tem hoje no conjunto de estudantes aproximadamente 50% de imigrantes do Haiti, o que, a princípio, torna essa escola com maior perfil de estudantes negras (os), cientes de que não é apenas a parcela de estudantes Haitianas (os) que compõem indicador. Quando no PPP é indicado o termo étnico racial, relacionado ao estudo do território o qual a escola está inserida, podemos identificar que as questões de raça para equipe do CIEJA não estão relacionadas apenas a questão migratória, mas no que tem relação com a história de formação do bairro.

Imagem 8 – Mural da escola com cartazes para comunicação com estudantes do Haiti



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

O recomendado no PPP é descrito no título da PEA: “A EJA e a garantia de direitos: (des) construir identidades e saberes culturais do letramento e da alfabetização.” O título declara que o saber não necessariamente é um acúmulo, muitas vezes pode transformar aquilo que já é sabido para desconstruir e poder pavimentar outras possibilidades de saberes. Bonito é ver que isso que se espera das (os) estudantes é colocado para o grupo de educadores nesse processo de construção do saber é um caminho de via dupla, como Freire (2011, p. 25), em Pedagogia da Autonomia, nos guia para reflexão de que

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Refletir sobre esse processo de educação no qual não existe uma hierarquia de saber que vale mais, e sim, saberes diversos que devem ser considerados para tornar o processo de aprendizagem ainda mais potente e que dialogue com uma perspectiva de mundo que tem passado, presente e futuro, é o que estipula o PPP quando a história de formação do bairro faz parte do processo de estudo da equipe gestora e educadora da escola.

Sobre como essa aproximação com a realidade das (os) estudantes pode ser o diferencial, bell hooks, em *Ensinando a Transgredir*, ainda na introdução narra como era estudar nas escolas do Sul dos EUA, dentro do sistema de apartheid, conta como era especial se reconhecer nas educadoras, no ambiente, na comida, ou seja, havia uma cumplicidade de vida que tornava esse lugar de diálogo com a educação mais afetuoso e com significados.

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer (hooks, 2017, p. 11).

Portanto, mesmo a escola existindo dentro de uma política de segregação, bell expõe que, esse espaço, por um lado, nega a sua humanidade e o direito de estar no coletivo não segregado e, por outro lado, é nesse ambiente que ela se sente segura.

Com a integração social e o direito de frequentar uma escola não segregada, que a princípio indica um direito tão desejado, bell nos revela que a falta de compreensão de quem era ela e as outras crianças negras, era uma experiência tão excludente como quando ela estava em uma escola apartada. Sobre essa experiência de transição da escola segregada para escola de integração racial, bell hooks (2017, p. 12) nos conta que

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas.

Nestes fragmentos, bell nos chama para reflexão de que não basta ter uma política pública, um direito conquistado, mas como será efetivado e concretizado na prática.

O processo de constante formação da equipe tendo como direção de qual realidade parte as(os) estudantes pode ser uma vigorosa estratégia para que uma política pública seja efetivada com maior horizonte de sucesso.

O PEA 2022 do CIEJA Perus I traz 11 objetivos. Nesta análise, destacamos quatro deles:

- a) Garantir um ambiente alfabetizador, que privilegie o letramento da história de vida dos educandos;

- b) Entender o corpo na sua dimensão social e cultural considerando os saberes e as histórias que cada estudante carrega no próprio corpo;
- c) Promover propostas curriculares que unem questões linguísticas, artísticas, geográficas e históricas, bem como, ações de caráter social, tocando em pontos relevantes, tais como xenofobia, racismo institucional e demais desigualdades, em consonância com a Priorização Curricular-Currículo da Cidade;
- d) Pensar a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, que inclua momentos e formas de registros diferenciados, bem como análise e acompanhamento em suas várias dimensões (avaliação diagnóstica, avaliação cumulativa e avaliação formativa, autoavaliação e avaliação institucional) (Centro de Educação de Jovens e Adultos, 2022a, p. 6).

Estes quatro pontos da PEA demonstram como a equipe do CIEJA Perus I, tem uma política e plano de ação escolar na qual o direito de aprendizagem das(os) estudantes está constantemente atrelado ao contexto, à história, não apenas da vida, e como estas estão em relação ao nosso passado, presente e possibilidades para o futuro. Além disso, manifesta como é um princípio da equipe se relacionar com o contexto das (os) estudantes, ainda que o corpo docente e gestor não faça parte do território no qual a escola está inserida. Isso não significa que não terão compromisso de atuar sobre este com ações que possibilitem a escolar ter um papel político para além da lousa, para além dos seus muros. Esse compromisso para dialogar com a realidade tem relação com como a equipe considera as (os) estudantes enquanto sujeitas (os) de direitos e, portanto, carregadas (os) de histórias, se apropriando destas com capacidades de agir sob a mesma. A respeito dessa reflexão, mais uma vez, Freire (2021), em *Pedagogia da Esperança*, nos ajuda a refletir sobre a experiência com um grupo de estudos no qual era composto do que se denomina de intelectuais e um trabalhador como foi a presença do trabalhador que direcionou o estudo para uma forma que não ficasse apenas nas reflexões abstratas, mas que tivessem propostas práticas.

Ninguém ensina o que não sabe. Mas, ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe (Freire, 2021, p. 181).

Pode haver um processo de educação que não considere os saberes já existentes, como já mencionado, mas, neste ponto, precisamos pensar até mesmo sobre nomear esse processo como educação. Afinal, educação pode ser uma ação ‘bancária’, na qual a/os estudantes vão apenas receber e demonstrar que aprenderam, ou decoraram através de testes, notas (Freire, 2011). Quando no PEA, aparece uma indicação de que no processo de avaliação das (os) estudantes terão fases contando com autoavaliação e avaliação institucional, essa indicação

revela o quanto as (os) estudantes são implicadas (os) e responsabilizadas (os) no seu processo escolar. Isto é, são sujeitas (os) com poder de ação sobre esse processo, não meras (os) receptoras (es).

Ainda sobre esse sistema de educação bancária, no qual muitas vezes refletimos apenas sobre o papel dos estudantes, também é importante considerar que no contexto no qual a educação tem sido constantemente questionada sobre ser uma política pública, na qual ministros da educação falam publicamente sobre retroceder direitos conquistados, como foi o caso do ex-ministro Milton Ribeiro (2021) em entrevista quando afirma que “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil a sociedade”. Durante a entrevista, o ex-ministro faz relação de que o importante é ter colocação no mercado de trabalho, de que o futuro serão cursos técnicos e que as universidades não são úteis à sociedade. Ele não atrela o ato de estudar com uma elaboração política, cultural e social, coloca apenas no campo de rendimento imediato que se manifesta em pessoas empregadas, mas sem questionar o processo de formação delas.

O pensamento que se revela na fala de Milton Ribeiro demonstra como para algumas correntes políticas a educação deixa de ter um contexto histórico de conquistas, que ainda existe muito a se colocar em prática. Nesse caso do ex-ministro, o mínimo é a ação máxima que o poder público precisa realizar.

O que gestores e educadores têm a ver com isso? Talvez, a ideia de que educação é para quem pode pagar, ou seja, um produto que essa não se restringe apenas à estudantes. Esse processo de devastação das políticas públicas educacionais, cedo ou tarde, também afetará educadores e gestores, as (os) colocando em ações da chamada ‘educação bancária’, afinal uma vez que educação se transforma em uma repetição em massa, sem identidade, como uma mercadoria, consequentemente, educadoras deixam de ser quem media processos de reflexão e aprendizagem, tendo a posição de meros depositários de ‘saberes’.

Desse modo, o conteúdo do PPP e da PEA, com indicadores e plano de estudo que admite a vida e contexto das(os) estudantes, apresenta uma proposta de escola que vai na contramão da ‘educação bancária’, aponta para uma originalidade didática, ao contrário do que aspira os mercadores da educação e seus sistemas apostilados.

O CIEJA Perus I, atende uma população que convive com altos índices de violações de direitos. Esse cenário, que a princípio poderia ser visto apenas como fragilidade, acaba se tornando ingrediente vigoroso para fazer acontecer uma escola com mais sentido para estudantes. Ainda sobre não desperdiçar o contexto de vida das(os) estudantes, Freire (2011, p. 32) questiona

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Por que não? Talvez por, muitas vezes, a realidade se apresentar com muitas faltas. Contudo, reconhecer as maneiras como as pessoas são capazes de conseguir driblar os obstáculos, pode ser uma possibilidade de forjar um modelo de educação que garanta sim que as pessoas consigam trabalho, mas não da maneira como apontou o ex-ministro sem pensar na sua realidade, sem se entender como cidadã, cidadão.

Imagem 9 – Foto de pintura com frase de Paulo Freire na parede do refeitório do CIEJA Perus I



Fonte: arquivo pessoal da autora, registro realizado durante residência de pesquisa. Diário de campo, 2022.

Como consta nessa imagem que fica no refeitório do CIEJA Perus I, uma escola pode ser mais que um ambiente no qual se sente um atrás do outro para copiar e responder algo esperado, a escola pode ser uma casa. Chamamos de casa os lugares onde nos sentimos bem, com acolhimento e em segurança. Além das(os) estudantes, esse refeitório é aberto também para as crianças, para estudantes que não tem com quem deixar seus filhos e filhas para poder ir à aula, para educares, para pessoas como eu que tem essa escola como lugar de continuar os estudos. O ato de alimentar também pode ser currículo, ao demonstrar na prática para as pessoas

que ocupam essa escola, que neste espaço todas as pessoas têm valor, que comem a mesma comida e sentam na mesma mesa.

Portanto, quando Nascimento (2018) nos ensina que Quilombo é para além de um espaço físico, mas que está também nas escolhas. Então, em ‘dias de destruição’, ter uma escola que valida uma educação que não seja apenas Para, mas Com as pessoas e suas histórias, isso não é pouco, isso não é pequeno. Como diz Gilberto Gil, no encarte do seu álbum Realce, de 1979, “Realce, uma maneira de dizer a luz geral. Denominar o brilho anônimo, como um salário mínimo de cintilância a que todos tivessem direito”. Que mais escolas que sejam *com* as pessoas seja a regra e não exceção, que a instituição escola, seja a escola de cintilância que todas as pessoas tenham direito.

4 ENTRE (HÁ) VISTAS: diário de campo e histórias de vidas como substâncias de análise

Neste capítulo, a proposta é percorrer os caminhos de escrita e estudos que foram realizados até aqui, em diálogo com a realidade do chão da escola, a partir das vozes e do cotidiano, desvelados por meio de entrevistas e trechos do diário de campo.

Esses componentes são apresentados como ciência de dados qualitativos. O que evidencia um campo de análise a partir da interpretação de elementos coletados durante o campo de observação da pesquisa. O tempo de observação em campo durou seis meses, entre os meses de março a abril de 2022, além de conversas e visitas pontuais após esse período de presença mais ativa. No decorrer do campo de observação, fatos relacionados a questões de Personalidade, Gênero, Raça, Classe, Cidadania e Qualificação para o Trabalho foram guias para coleta de dados.

Importante demarcar que, como escolha de avaliação qualitativa, os dados colhidos podem não saltar aos olhos à primeira vista, como acontece em métodos de avaliação quantitativos, nos quais os números costumam fazer uma representação do campo binário, entre sim ou não. Aqui, a proposta é pela via das subjetividades e para se apresentarem como base de análise necessitam de uma soma de vivências, presença, diálogo e tentativas de sistematizar o que pode ser uma possibilidade de interpretação.

Porém, é fundamental ressaltar que estar no campo das subjetividades não significa falta de rigor metodológico de pesquisa e análise. Para isto, foi pensada a metodologia que segue descrita.

4.1 Percurso metodológico

Este estudo e seu relatório buscam refletir, sob diferentes perspectivas, uma pergunta central: A escola de Educação de Jovens e Adultos, Perus I, contribui para o processo de formação e histórias de mulheres racializadas?

Para poder coletar os dados e analisar, a metodologia escolhida foi a de base qualitativa, com literaturas e sínteses. Como escrito na apresentação, este estudo é a continuação de um TCC, também aplicado no campo de pesquisa aqui é apresentado. Por isso, tomando como continuidade de um diálogo que acontece desde 2017, a pesquisa participante foi uma das bases metodológicas escolhidas.

Entende-se que é cabível acessar a base da pesquisa participante, posta por Brandão, pois trata da educação de jovens e adultos, compondo grupos que podem ser olhados por essa óptica de interpretação e sistematização de dados. Assim, Brandão ([19-?], p. 22) apresenta:

A pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos; de dinâmicas de grupos e de reorganização da atividade comunitária em seus processos de organização e desenvolvimento; de formação; participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou recolonizadas ao longo de seus processos.

Brandão lista a educação de jovens e adultos, como um dos exemplos do que é considerado práticas novas ou alternativas de métodos de educação.

Ademais, é válido considerar que essa dissertação se aloca na linha de pesquisa Poderes e Intervenções, Educação, Representatividade, Cultura, micro e macro Poderes, que compõe o programa de pós-graduação Humanidades, Direitos e outras Legitimidades, vinculado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Isto posto, é questionado: como a escola de Educação de Jovens e Adultos, Perus I, contribui para o processo de formação de vida e histórias de mulheres negras?

De que forma podemos refletir e contribuir, como método, para e com os programas com metodologias ativas em educação, que sejam colaborativas e participantes, capazes de gerar dinâmicas de grupo e reorganização da atividade comunitária, organizando e desenvolvendo, com formação, a participação e a mobilização de grupos humanos, dentro das perspectivas de Gênero, Raça e Classe, para discutir e contribuir para políticas de educação contracolonial⁷.

Busca-se dispor do diálogo permanente com as pessoas do campo de pesquisa e, além disso, ter a participação principal da representação de quatro mulheres — três estudantes e uma educadora —, para socializar suas vivências, histórias de vida, perspectiva de avaliação institucional, entre outras ópticas. Também refere ao que Brandão ([19-?], p. 5) expressa em relação ao método:

Pesquisa Participante = com as suas diversas denominações e alternativas variantes (autodiagnóstico, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa-ação-participativa e outros nomes). Uma das modalidades em que há um envolvimento dialógico e de destinação tão amplo quanto possível, e em que os “sujeitos pesquisados” são também essencialmente co-autores e co-atores

⁷ Termo criado pelo quilombola Antônio Bispo dos Santos, que considera que não aceitar a colonização é uma maneira de contracolônizar, criar maneiras de vida diferente das bases colonialistas.

de todo o seu acontecer, sendo também os seus destinatários únicos ou prioritários.

Esta pesquisa também é de caráter participante, não sendo essa a sua variável metodológica preponderante, mas complementar, na medida em que há na pesquisa que agora relatamos, um envolvimento dialógico e de destinação tão amplo quanto foi possível, as ‘pesquisadas’ são essencialmente coautoras e coatrizes de todo o seu acontecer sem, no entanto, tê-las como destinatárias únicas.

Portanto, esse estudo poderá contribuir com as reflexões sobre gestão de currículos escolares relacionado ao artigo 205 (Brasil, [2016]), e Gênero, Raça e Classe, bem como contribuir com vida de mulheres racializadas no percurso de conclusão escolar.

Com a base metodológica que a pesquisa participante nos apresenta, construímos o envolvimento com e das pessoas que participaram do estudo, apontando-as participantes, ou melhor, como protagonistas e não objetos de pesquisa, ou seja, a presença das pessoas e a interação com elas se faz um fator essencial para o estudo.

Por decisão metodológica, entendeu-se que a participação dessas quatro mulheres, deveria ser descrita sem nomes fictícios, pelo lugar e o poder de narrativa que essas têm no estudo, o que Grada Kilomba, escritora, psicóloga, teórica e artista interdisciplinar, em seu livro *Memórias da Plantação*, nos apresenta com a reflexão sobre o lugar de sujeitas X o lugar de Outridades. No terceiro capítulo, *Dizendo o Indizível Definindo O Racismo*, Kilomba expõe como lugares de poder vão se estabelecendo e operando até mesmo em espaços acadêmicos. Sobre a maneira como apresentamos, o que e quem estudamos, de certa maneira, está relacionado a quem é considerado detentor de direitos. A escrita acadêmica é também um lugar em disputa e, por isso, um campo para performar possibilidades de novos imaginários. Kilomba (2019, p. 81-82), nos diz que:

Decidindo pela pesquisa centrada em sujeitos

Este trabalho é um espaço para performar a subjetividade, para reconhecer mulheres negras, em particular, e pessoas negras em geral, como sujeitas desta sociedade-em todos os sentidos reais da palavra.

E, continua

Se as mulheres, bem como outros grupos marginalizados, têm o direito capital, em todos os sentidos do termo, de ser reconhecidos como sujeitos, então também devemos ter esse direito reconhecido dentro de processos de pesquisa e de discursos acadêmicos. Esse método de focar no sujeito não é uma forma privilegiada de pesquisa, mas um conceito necessário.

Diante disso, com o aval técnico da comissão de ética em pesquisas e com a autorização das participantes, essas se apresentam neste estudo, para além das suas entrevistas e histórias, apenas como dados, mas com suas identidades, sem nomes fictícios.

Sobre esse processo da narratividade em pesquisa, Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2020, p. 150), no artigo *Por uma Política da Narratividade*, no livro *Pistas do Método da Cartografia*, nos informam que:

Os dados coletados a partir de diferentes técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante) indicam maneiras de narrar - seja dos participantes ou sujeitos da pesquisa, seja o pesquisador ele mesmo- que apresenta os dados, sua análise e suas conclusões segundo certa posição da narrativa.

Deste modo, os dados e a organização das informações apresentadas seguem a via de certa posição da narrativa das participantes e da pesquisadora. As vozes do cotidiano, de ambas, apresentam elementos para descrição e análise, e permitem considerações que assumem uma óptica e uma posição narrativa que, como afirmam Benevides e Passos (2020, p. 150):

A escolha dessa posição narrativa (ethos da pesquisa/ethos da clínica) não pode ser encarada como desarticulada das políticas que estão em jogo: política de saúde, políticas da subjetividade, políticas cognitivas. Toda produção de conhecimento, precisamos dizer de saída, se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente.

Essa posição narrativa escolhida não pode ser encarada como desarticulada das políticas que estão em jogo: política de educação continuada, políticas da subjetividade, políticas cognitivas, que produzem conhecimento a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente.

Ou seja, a escolha de nomear, a decisão dessas mulheres de aceitarem ser nomeadas e a decisão da escola em aceitar a pesquisa são decisões políticas. É um compromisso coletivo de atravessar juntas um processo de avaliação pessoal e conjunto.

Aqui podemos mudar o que nos propõe Benevides e Passos (2020), e dizer o que está em jogo no estudo: políticas de educação, políticas de espaço/território, políticas da subjetividade.

Considerando esses aspectos metodológicos do campo da pesquisa-participante (Brandão, [19-?]), o lugar centrado nas sujeitas de pesquisa (Kilomba, 2019) e da narrativa atrelada com campo de pesquisa, políticas, território e subjetividades, Benevides e Passos (2020) nos apresentam para o campo de análise de dados, também é importante para não perder a base desse estudo, que compõe a pergunta de início, e segue como orientação dos capítulos

que são as questões interligadas como: direitos garantidos por leis, gestão escolar, currículo, disputa da história, território, desenvolvimento da personalidade, preparo para o exercício da cidadania e mundo do trabalho, sobretudo, dialogando com o cerne deste estudo que é: Gênero, Raça e Classe. Como o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, Perus I, contribui para o processo de formação e história de mulheres negras? No capítulo 3, *Território e lugar: chão da pesquisa*, algumas pistas foram apresentadas.

Mas, para mirar esses caminhos de análise, sem ser em partes divididas por categorias, vamos seguir o que a Interseccionalidade nos apresenta como possibilidade de integração.

4.2 Interseccionalidade como óptica de estudo

No livro *Interseccionalidade*, de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, é apresentado, talvez de forma mais didática, o que representa o conceito de Interseccionalidade e como esse pode ser uma ferramenta poderosa para estudos sobre Gênero, Raça, Classe, entre outras, nas chamadas categorias de análise. Através da análise de eventos que atravessam o cotidiano, as autoras apresentam reflexões de como essas chamadas categorias podem ser analisadas de forma conjunta, como se relacionam e amplificam as consequências. De certo modo, uma violação de direito não teria tamanha força sem a outra. Não se trata de uma olimpíada das opressões, mas uma maneira de se apresentar sistemas de poder de opressão e, conseqüentemente, maneiras de criar possibilidades de resistência a esses.

Já no início do livro as autoras dizem:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária-entre outras são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2020, p. 15-16).

E, continuam

De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social (Collins; Bilge, 2020, p. 16).

Considerando que as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade — como a brasileira —, bem como as experiências individuais na vida cotidiana, no caso da vida cotidiana de uma escola de adultos, pode servir

como ferramenta analítica na medida em que considera as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária, entre outras, são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. Vamos lançar mão da interseccionalidade nesta dissertação.

A interseccionalidade nos proporciona analisar para além de lentes monofocais, entender que as pessoas e suas constituições não são caixinhas separadas, ao contrário, são redes nas quais suas partes se comunicam em todos os momentos. Então, mesmo que haja avanços relacionados a uma dimensão, retrocessos podem acontecer relacionados a outra ou outras dimensões que podem causar fraturas na constituição de direitos sociais.

As autoras apontam como a interseccionalidade pode servir para análise e para refletir sobre desigualdade social e sistemas de poder. Como segue.

Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo (Collins; Bilge, 2020, p. 33).

Acreditamos que essa dissertação apresenta dados e método de análise que localiza as pessoas dentro de um contexto histórico, porém reconhecendo a singularidade de cada uma.

Por isso, ainda que essa parte de análise tenha como base a tríade de Gênero, Raça e Classe, é importante ter como direção, como afirmado, que estas não estão separadas neste estudo. A pesquisa considerou as agências das mulheres participantes do estudo e da escola como uma rede nas quais as partes se comunicam em todos os momentos.

Como instituição, a escola pode ser analisada a partir de dados concretos, como número de matrículas, quantidade de formanda/os, quantidade de refeições diárias, entre outros elementos quantificáveis. Aqui não trataremos sobre quantidades. Assim como Collins e Bilge nos apresentam análises de eventos do dia a dia, como um evento de futebol, aqui, o chão da escola é esse dia a dia.

Sobre quem pode se beneficiar com uma proposta de análise que favoreça o olhar para um certo perfil social, as autoras propõem uma visão ampla quando entram em diálogo com Paulo Freire para refletirem sobre interseccionalidade e educação. Elas dizem:

Desenvolver consciência crítica sobre desigualdade social, bem como seu lugar dentro dela, é essencial para o empoderamento pessoal e coletivo. Significativamente, embora Paulo Freire baseie sua análise da educação crítica nas necessidades das pessoas oprimidas, o valor da educação crítica é para todos. Todos se beneficiam de uma melhor compreensão da dinâmica das desigualdades sociais interseccionais, bem como dos tipos de pensamento

crítico e das habilidades de resolução de problemas que podem remediá-las. Desenvolver consciência crítica sobre a maneira como as identidades individuais e coletivas refletem e organizam os domínios da estrutura de poder pode mudar uma vida (Collins; Bilge, 2020, p. 214).

Com esta pesquisa, busca-se captar e quiçá desenvolver consciência crítica sobre desigualdade social e o lugar dessas sujeitas, testando conhecimentos e habilidades essenciais para o empoderamento pessoal e coletivo, bem como analisar o CIEJA como exemplo de educação crítica voltada às necessidades das pessoas oprimidas, afinal, todas se beneficiam de uma melhor compreensão da dinâmica das desigualdades sociais interseccionais, e os tipos de pensamento crítico e das habilidades de resolução de problemas que podem remediá-las.

É para refletir sobre essas transformações e atravessamentos que a ferramenta da interseccionalidade se incorpora neste estudo.

4.3 Gênero, Raça e Classe como demarcação dos diários de campo e das entrevistas

Em relação às dimensões de Gênero, Raça, e Classe, queremos saber como isso afeta a vida das estudantes e como a gestão escolar considera essas categorias sociais. Na perspectiva institucional, consideramos essas categorias como substâncias para gestão escolar e, conseqüentemente, o currículo, atrelando essa tríade ao que nos orienta o artigo 205 (Brasil, [2016]).

A hipótese é de que a questão racial pode estar atrelada às violações de direitos sofridas por essas mulheres. Com isso, Cida Bento (2010, p. 206) afirma que: “Raça é uma condição de indivíduo e é a identidade que faz parecer, mais do que qualquer outra, a desigualdade humana”. Então, se a maior parte das estudantes do CIEJA são de pessoas negras, isso é identificador de que essa desigualdade pela raça/identidade se manifesta entre as várias violações de direitos, ao que parece também no direito de poder estudar no tempo indicado pela lei.

Considerável expressar que, mesmo diante das discussões de gênero, a questão racial ainda é um outro marcador social das violações de direitos, como nos aponta Carneiro (2011, p. 167):

Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades, que definem o ser mulher neste e naquele caso.

Essa reflexão que Carneiro apresenta dialoga com que Collins e Bilge trazem quando propõe a reflexão de que as pessoas e suas constituições não são caixinhas separadas. Com

recursos diferentes, as autoras refletem como a nossa constituição de Ser no mundo possivelmente é atravessada por múltiplos do que chamamos de marcadores sociais, como: gênero, raça, classe, nacionalidade, faixa etária, entre outras, que se tornam agravantes ou atenuantes de violações de direitos.

Em vista disso, a questão racial atrelada à questão de gênero, para o estudo com mulheres negras e indígenas, foi considerada como critério de análise do estudo.

Sobre a questão de Classe, Angela Davis (2016), no seu clássico livro *Mulheres, Raça e Classe*, no capítulo *Classe e Raça no Início da Campanha Pelos Direitos das Mulheres*, apresenta um contexto histórico dentro da luta pelo direito das mulheres. Se para uma parte do movimento a questão de emancipação estava relacionada ao direito a trabalhar, para as mulheres negras isso não se aplicava, porque sempre trabalharam dentro do sistema da escravidão, então, a pauta relacionada a questão do trabalho, estaria relacionada as condições de trabalho, e quais trabalhos eram destinados para essas mulheres. Se para as mulheres brancas burguesas a reivindicação era de acessar cursos como Direito e Medicina, que eram negados a elas, para as mulheres negras a reivindicação estava no direito de serem alfabetizadas. O contexto mostra a dificuldade das mulheres brancas burguesas de reconhecer até mesmo o direito de outras mulheres também brancas, mas em posições operárias, o que denota a dificuldade de compreender a questão de classe como um fator que intensifica a opressão e, sobreposto a questão de raça, as dificuldades para o reconhecimento de direitos se apresentam historicamente ainda mais difíceis. Em 1951, a luta das mulheres por direitos teve sua história marcada nos Estados Unidos, durante a convenção das mulheres em Akron, Ohio, com o clássico discurso da ativista Sojourner Truth, *Eu não sou eu uma mulher?* Esse discurso ecoa até os dias atuais, e é uma referência na luta dos direitos das mulheres, pois coloca em prova que, historicamente, se para um grupo de mulheres a luta são por direitos, para outra grande parcela, a luta se fazia — e ainda se faz — pelo direito de ser reconhecida como humana, como uma mulher.

Diante deste contexto, seguimos para a estrutura de análise.

Arquitetura de análise

Com base na pergunta central “A escola de Jovens e Adultos, Perus I, contribui para o processo de formação e história de mulheres racializadas? ”, foi necessário estabelecer critérios para escolha de quais mulheres seriam convidadas a atuar na pesquisa. Dentro dessa

representação, foram elencadas quais características poderiam favorecer um campo de análise mais diversos, com perspectivas diferentes de olhares.

Partindo dessa premissa foi pensado em quatro mulheres com os seguintes perfis:

1. Uma educadora, para representar o olhar de dentro da equipe, que participe da elaboração das propostas pedagógicas, dos materiais didáticos. Alguém que se relacione com a/os estudantes e com a equipe gestora. Que traga uma perspectiva a partir do olhar de fronteira dentro da instituição;
2. Uma adolescente, para contribuir com o olhar de quem recentemente ficou fora da escola, e que retorna aos estudos no CIEJA. Alguém que possa contribuir com a perspectiva de tempo presente em relação à análise das instituições que passou e a atual;
3. Uma adulta, para contribuir com o olhar de quem ficou fora da escola e depois de um hiato retorna aos estudos no CIEJA. Alguém que possa contribuir com a análise a partir de um maior tempo de distanciamento da instituição escolar;
4. Uma indígena, para contribuir com a perspectiva de análise de quem retorna aos estudos, mas não é e não faz parte de um grupo, uma representação estabelecida nesta instituição escolar.

Essas características de perfil foram os indicadores para convidar as mulheres que participaram na pesquisa.

Além disso, seguindo o que foi proposto na metodologia, também foi estabelecido como premissa orientadora o que Collins (2022), apresenta como possibilidade para construir análises, premissas centrais dentro do campo da interseccionalidade.

Quadro 1 – Arquitetura cognitiva da interseccionalidade

DIMENSÕES DO PENSAMENTO CRÍTICO		
	CONSTRUTORES CENTRAIS	
METÁFORA	Relacionalidade	PREMISSAS ORIENTADORAS Raça, classe e gênero como sistemas de poder são interdependentes A intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas A intersecção das relações de poder molda experiências individuais e coletivas Resolver problemas sociais requer análises interseccionais
	Poder	
	Desigualdade Social	
HEURÍSTICA	Contexto Social	
	Complexidade	
PARADIGMA	Justiça Social	

Fonte: reprodução de Collins, 2022, p. 74.

No livro, *Bem Mais Que Ideias A Interseccionalidade Como Teoria Social Crítica*, Collins (2022), nomeia esse esquema de “Arquitetura cognitiva da interseccionalidade”. No capítulo 1, *Interseccionalidade Como Investigação Crítica*, a autora apresenta um contexto histórico de uso da interseccionalidade, e analisa crises, avanços e possibilidades de potencializar o uso da interseccionalidade como metodologia de análise. Para isso, Collins faz uma reflexão entre o pensamento paradigmático e a interseccionalidade. Sobre o quadro ela afirma:

Tais premissas devem ser reconhecíveis para quem pratica a interseccionalidade da mesma forma que aquelas de qualquer campo de investigação o são para as que neles trabalham com pesquisa, lecionam ou são estudantes (Collins, 2022, p. 74).

À vista disso, o quadro apresentado pela autora, também foi um sinalizador para atuação no campo de estudo e relação com as mulheres convidadas, assim como orientador para as reflexões apresentadas no campo de análise que segue.

4.4 Entrevistas, Entre(há)vistas, Entre também

A narrativa descreve e analisa o campo de observação, no CIEJA Perus I, realizado entre os meses de março e agosto de 2022, com visitas à escola duas vezes na semana, alternando os horários de observação entre o período da manhã e da noite.

A presença para observação se alternava entre acompanhar aulas, reuniões com equipe de gestão, e presença em ambientes coletivos do dia a dia escolar, como o refeitório ou a recepção. Foram nesses itinerários que se estabeleceu a relação com as mulheres sujeitas das

vozes desta pesquisa, que se disponibilizaram a repartir um pouco das suas histórias de vida relacionadas a sua trajetória escolar e a essa escola.

As conversas com essas mulheres se deram tanto durante as aulas, quanto nas entrevistas que foram realizadas individualmente. Essa relação foi acordada com a dinâmica de cada uma das participantes, por isso, tivemos uma entrevista realizada no primeiro período da manhã, primeiro período da noite e no último período da noite. Importante considerar essa dimensão de horários, porque esse fator está atrelado ao contexto de cada mulher e mesmo da escola que, como mencionado anteriormente, por se tratar de uma escola para jovens e adultos, considera que esses trabalham, então oferta outras opções de horários, diferente da dinâmica do ensino regular. Em vista disso, o horário que cada uma frequenta a escola tem relação com sua dinâmica de vida.

4.5 Encontro/relação com cada mulher: quem são elas

Antes de entrar no campo de análise da colheita feita nas entre(há)vistas, é importante conhecer um pouco de cada uma dessas mulheres e o contexto que se deu cada encontro. A apresentação será feita pela ordem que as entrevistas ocorreram.

Como mencionado na apresentação para esse estudo, a ideia foi ter a representação de quatro mulheres, sendo uma docente, uma adolescente, uma mulher que não teve o direito de estudar no tempo orientado pela lei e uma mulher indígena.

Valéria Rufino Martins

Professora de história, leciona há mais de 20 anos e, no CIEJA, desde 2017. 57 anos.

Conheci Valéria, no dia 24 de fevereiro de 2022. Neste dia, cheguei no segundo horário da noite, para acompanhar alguma aula, que até então ainda não sabia qual seria. Enquanto eu estava sentada na recepção esperando acabar o horário do jantar e aproveitando para acompanhar quem chegava naquele horário, Valéria saiu da sala de professores — que fica próxima da recepção — e me abriu um sorriso muito acolhedor. Após o término do horário do jantar, a coordenadora Silvana me encaminhou para sala da aula de história e, para minha surpresa, quem estava lecionando era a professora Valéria.

Neste dia, havia nove estudantes na sala, sendo três mulheres e seis homens. Valéria começou a aula perguntando o que tinham visto de notícias naquela semana e estava chamando

atenção, o grupo logo trouxe a pauta da guerra na Ucrânia, era o início e isso não parava de passar nos noticiários.

- Vocês têm visto as notícias? O que está acontecendo?
 - Eu vi que a Rússia está bombardeando a Ucrânia, eu vi no *Instagram*.
 - Vocês viram onde ficam esses países?
 - É na América, né? É perto da gente.
- (Diário de Campo, 24 fev. 2022).

Valéria continuou a aula contextualizando a localização, questões da guerra, até fazer ponte com a aula passada, que era sobre formação de territórios e nações indígenas. Acompanhei essa aula da última carteira, com meu caderninho de diário de campo. Os materiais de leitura que ela ia entregando aos estudantes, também me entregou, assim como outras educadoras/es fizeram em outras aulas em que fiz observação.

Valéria mediu uma aula com nove estudantes de regiões diferentes do país, e até de países diferentes deste continente. Uma aula com participação de todas/os as/os estudantes, construção e reconhecimento de saberes a partir das histórias que o grupo trouxe em relação aos pequenos textos sobre populações indígenas que ela entregou para cada um.

Antes de acabar a aula, eu já sabia que seria a professora Valéria, quem eu convidaria para participar deste estudo.

Na semana seguinte, não fiquei na recepção durante o horário do jantar. Assim que cheguei fui a procura da professora Valéria e a encontrei na sala de aula preparando algum material no computador. Bati na porta com um sorriso acanhado, e ela me respondeu com uma expressão de quem já sabia que eu iria pedir alguma coisa. Conversamos aproximadamente 10 minutos, eu me apresentei, falei da proposta da pesquisa e da ideia de ter quatro mulheres como participantes do estudo e ela aceitou.

Importante dizer que Valéria não só aceitou ser participante da pesquisa, como contribuiu na constituição da relação com outra participante (Tatiane). No processo com a banca de ética de pesquisa, compartilhou seu estudo de mestrado e como foi sua experiência acadêmica. Nos movimentos de mulheres negras, existe uma frase muito repetida que diz: *uma sobe e puxa a outra*. Foi isso que ela fez.

Tatiane Moraes dos Santos

Moradora do bairro de Perus, estudante do CIEJA Perus I. 31 anos.

O primeiro encontro com Tatiane, aconteceu no mesmo dia que conheci a professora Valéria, pois Tatiane era uma das pessoas estudantes na aula de história do dia 24 de fevereiro de 2002.

Neste dia, enquanto a professora Valéria mediava uma conversa sobre nações indígenas, surgiu o tema da agricultura em pequena e larga escala, durante essa conversa um estudante de nacionalidade haitiana fez um relato de suas experiências de trabalho em plantações, tanto no Haiti como em países da América Latina. Enquanto esse estudante falava e a professora mediava, lembro-me de ficar observando as reações do grupo. Quando o estudante acabou sua fala, Tatiane levantou a mão e dividiu com o grupo sua experiência de trabalho em fazendas no Sul da Bahia, ela contou toda a estrutura de organização da fazenda. Como as famílias trabalham dentro das terras de outra pessoa e precisam pagar com suas produções, fez uma análise estrutural.

Aquela mulher visivelmente cansada, que em muitos momentos parecia estar dormindo durante a aula, disse:

Eu ia trabalhar na força do ódio... Eu ia trabalhar porque tinha fome e era a única possibilidade de eu ter uma refeição durante o dia...
Tinha escola, mas a gente não frequentava, porque tinha que trabalhar. A gente ia para escola quando tinha visita na fazenda, acho que fiscalização. Nesses dias colocavam outra roupa na gente e nos mandavam para escola
(Diário de Campo, 24 fev. 2022).

Duas semanas depois, cheguei um pouco mais cedo, fui direto para sala e pedi para conversar com Tatiane. Ela me recebeu com poucas palavras, mas bem. Um tempo depois apresentei o modelo de *Termo de Consentimento Livre Esclarecimento* (Anexo E, F), e ela estudou o documento com a professora Valéria. Nesse meio tempo, íamos conversando toda semana, por mensagens de *Whatsapp* e, foram nessas conversas que criamos uma certa intimidade, mais do que na própria escola.

A entre(há)vista da Tatiane, aconteceu no mesmo dia em que entrevistei a professora Valéria. Nesse dia percebi que ela estava mais disposta, mais feliz. Assim que começamos a conversar, descobri que ela estava há alguns dias sem trabalhar, então, diferente dos outros dias, ela não estava com a rotina, família-trabalho-família-escola, estava entre família-escola, o que a liberava poder viver o ambiente escolar sem o cansaço da rotina mais atribulada. Isso com certeza contribuiu para nossa conversa, ficamos mais de uma hora entre as perguntas direcionadas e conversas sobre a vida, o passado, o presente, planos e sonhos para o futuro.

Luciana Jera Poty Gabriel

Moradora dos territórios Guaranis de Parelheiros e Jaraguá, além de outras áreas da cidade, estudante do CIEJA, Perus I. 25 anos.

A oportunidade de ter Luciana Jera na pesquisa não era algo que estava no projeto inicialmente. Não existia a ideia de ter uma perspectiva de mulher indígena no estudo. A princípio, era uma mulher trans, mas que infelizmente, por causa da pandemia, acabou se afastando da escola. Durante uma das conversas com Franciele Busico, atual diretora do CIEJA, ela me sinalizou sobre a aproximação de uma estudante Guarani, como única estudante indígena da escola, isso aproximou da ideia central de ter uma estudante que não estivesse dentro de um grupo de grande representação quantitativa nessa escola.

Logo depois dessa conversa fui procurar a educadora Cristiane, porque sabia que ela era uma das professoras de referência da Jera. Cristiane já me conhecia, pois eu já tinha feito observação algumas vezes nas aulas dela, por isso, já sabia da pesquisa e logo se prontificou a mediar meu encontro com Jera. O período da noite que eu tive para fazer campo de pesquisa, pegava o horário da segunda rodada da noite e Jera estava matriculada no primeiro, ou seja, teria que ficar mais tempo na escola para me esperar.

No dia 24 de março de 2022 encontrei Jera pela primeira vez. Cheguei na escola literalmente correndo com uma sensação de que tinha alguém me esperando, me dando algo que não tem como recuperar — tempo. Assim que cheguei na escola encontrei a professora Cristiane na entrada que me disse que Jera estava à minha espera. Conseguimos uma sala para conversar, eu me apresentei, falei do estudo que estava elaborando na escola. Durante toda minha fala Jera me olhava fortemente, enquanto eu falava pensava “*eu tô sendo péssima, isso não faz sentido*”, afinal eu estava tentando convencer alguém a participar em um estudo mesmo nossos horários não convergindo, ou seja, pedindo que algumas vezes Jera ficasse mais tempo na escola para encontrar comigo. Quando terminei a apresentação da ideia da pesquisa ela me respondeu: “*é, então eu vou participar desse estudo aí com você, pode trazer o papel que eu assino*”, e na sequência me contou sobre suas participações em aulas na USP.

No dia que encontrei Jera para fazer a entre(há)vista, não nos víamos fisicamente há mais de dois meses, porém nos falamos toda semana via *Whatsapp*. Antes de chegar trocamos algumas mensagens, e ela disse que precisava desabafar. Quando cheguei ficamos um tempo conversando sobre a escola, sobre o período que ela ficou afastada e, nessa conversa pessoalmente, diferente das mensagens trocadas, entendi que isso estava relacionado a ela entender a moradia não de um jeito fixo, mas de um jeito que está relacionado aos afetos, tanto de amizade quanto de parentesco indígenas. Mas essa residência não fixa, acaba afetando sua frequência na escola.

Quando iniciamos a conversa direcionada, a entre(há)vista, logo senti que ela não ficou confortável da conversa está sendo gravada, eu avisei que poderia desligar e só ficar anotando, mas ela disse que poderia gravar, ainda que visivelmente apresentasse um desconforto.

Saí da conversa, da escola, me sentindo muito mal. Sentindo que tinha forçado uma barra, porque Jera não tinha respondido praticamente nada. Esse mal-estar me levou a conseguir mexer no áudio apenas três dias depois, ouvi cinco vezes consecutivamente até refletir que Jera tinha respondido muita coisa, mas eu estava presa a uma forma de pensamento branco, no qual as pessoas falam muito, no qual o silêncio não representa, no qual a quantidade, na maioria das vezes, representa qualidade. Ouvindo o áudio entendi o quanto Jera, de uma outra forma de pensamento e narrativa, respondeu absolutamente tudo.

Duas semanas depois, voltei ao CIEJA para lermos juntas a transcrição e fazer uma última pergunta. Neste dia, após desligar o gravador, ela me disse: “*sabe o que é Vanessa, eu não penso como vocês, eu não falo como vocês. Eu penso em Guarani, então tem muita coisa que eu não consigo dizer ou entender. Você me desculpe, viu*”. (Jera Poty. Diário de Campo, 14 de setembro de 2022).

A pesquisadora Guarani-Nhadeva, Sandra Benevides, em seu artigo *Nhe’e para os guarani (nhandewa e mbya)*, diz que:

Falas são palavras que vem do py’a, portanto cada palavra falada tem seu efeito, que são as reações às expressões. Enquanto expressões, muitas falas não têm como ser traduzidas, sendo apenas, talvez, possível que sejam demonstradas (Benites, 2023, p. 3)

Em outro trecho ela continua:

No meu entendimento não são apenas os não falantes que têm essa dificuldade de compreender a complexidade da língua guarani. Os próprios Guarani falantes têm algumas dificuldades de perceber uma boa fala. Quando se trata de tradução e bilinguismo, preciso entender também o mundo da língua do outro para traduzir o português, por exemplo. Para evidenciar em português a suavidade da língua guarani, preciso transmitir aspectos do guarani através de metáforas (Benites, 2023, p. 3)

De certa maneira, talvez muitas outras informações poderiam ter sido colhidas se eu soubesse falar guarani, como evidencia Benites em relação à dificuldade que existe entre uma conversa que possa dar conta dos sentidos, no caminho de sentimentos, ou como é para os guaranis, sobre a palavra estar relacionada à alma.

Então, falei que eu não sabia falar Guarani, que eu não tive aula de línguas indígenas na escola, que na verdade nem foi na escola que eu aprendi sobre a quantidade de nações

indígenas que existe, por isso, ela não me devia desculpas, afinal era eu que não dispunha de outras condições para dialogar com ela.

Portanto é importante considerar o esforço que Jera fez para transmitir sua óptica sobre a escola e seus sentimentos.

Julyane de Souza Camargo

Moradora do bairro de Perus e estudante do 9º ano no CIEJA, Perus I. 16 anos.

O encontro com Julyane se deu logo no primeiro dia de campo, pela manhã, porque ela estava fazendo a aula de história na mesma turma em que iniciei a observação. Depois de duas semanas acompanhando as aulas, às segundas e quartas-feiras, cheguei um pouco mais cedo e fui direto para sala conversar com Julyane. Como feito com todas as participantes, me apresentei e fiz uma contextualização da pesquisa, com a diferença que ela como menor de 18 anos, precisaria também da autorização da mãe. Aquela garota quieta, antes da conversa acabar me ofereceu seu número de telefone e disse que iria conversar com a mãe dela. Aliás, a mãe da Julyane foi uma participante ativa, pois durante o período de campo, Julyane ficou sem celular e foi pelo celular da mãe que ficamos conversando por mais de dois meses.

Houve um período que Julyane teve muitas faltas, e as conversas por mensagens de *Whatsapp* foram muito importantes. Com as trocas, entendi que Julyane tinha dois trabalhos sendo um à noite em um carrinho de lanches, com horário de saída tarde da noite, o que, conseqüentemente, afetava July a conseguir acordar cedo para frequentar o primeiro horário de aula.

O dia da entre(há)vista com Julyane, demorou quase um mês, porque pegou o período que ela não estava conseguindo frequentar a escola. Mas aconteceu, e foi incrível. Aquela garota quieta, talvez tímida em meio a muitas pessoas, ficou muito à vontade em falar sendo gravada, dividiu suas histórias e sonhos:

— Eu quero ser advogada. Você conhece a doutora Deolane?

— Sim, eu conheço ela é muito ativa nas redes sociais, né? E parece que está participando de um programa de televisão. É ela?

— Sim! É ela mesma, e eu acompanho ela no *Instagram*. Ela ensina muito sobre essas coisas de direitos das mulheres.

(Julyane. Diário de Campo, 12 set. 2022).

4.6 Composição e metodologia, das questões empregadas nas entre (há)vistas

Para elaborar esta etapa das Entre(há)vistas, foram elaboradas 10 questões, sendo nove questões iguais para quatro mulheres e uma diferente. A elaboração dessas questões se deu após uma fase do estudo e de muitas sessões de orientação, pois foi avaliado como essa seria uma fase nevrálgico do estudo e como essas questões tinham que representar a arquitetura proposta na metodologia.

As conversas foram feitas singularmente, cada uma com seu tempo e contexto de fala e compartilhamento de histórias. Para todas as participantes foi anunciado que seriam feitas nove questões e que uma semana depois receberiam a transcrição para leitura e, caso concordassem, o conteúdo poderia ser usado para fonte deste estudo. Também neste momento, havendo concordância, seria aplicada uma décima questão.

O cronograma das nove questões teve como substrato:

- i) **gênero**: identificar como as mulheres se reconhecem dentro do espaço escolar e social;
- ii) **raça**: identificar como as mulheres se reconhecem racialmente dentro do espaço escolar e social;
- iii) **classe**: como as mulheres se reconhecem economicamente no contexto escolar e social;
- iiii) **desenvolvimento da pessoa**: seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo essa tríade do artigo 205 (Brasil, [2016]), articulada com Gênero, Raça e Classe⁸.

A décima e última questão foi elaborada de acordo com a conversa, com as respostas referente às nove questões. Ou seja, essa última questão é mais subjetiva. Por isso, essas respostas, ainda que elencadas, não entraram para análise, pois foi considerado que algo pessoal, não necessariamente relacionado ao campo escolar, como é a proposta do estudo, não deveria ser avaliado, mas apresentado para que as pessoas interessadas na pesquisa façam suas reflexões.

⁸ Todas as vezes que é apresentado no estudo o artigo 205, é importante salientar que é considerado que todas as pessoas têm personalidade, cidadania e atributos para o chamado mundo trabalho. Neste estudo, interessa saber como a escola contribuiu para alargar esses campos de atuação nas mulheres. Seja para garantir direitos, ou fazer a manutenção do processo estruturante da falta de garantia de direitos.

Ainda no campo da elaboração das questões, após sua estruturação, não foram efetuadas diretamente com as quatro mulheres participantes deste estudo. Antes, foi realizado um teste (piloto) com sete mulheres educadoras da rede municipal de ensino de São Paulo, sendo três professoras de um CIEJA da Zona Sul, três professoras de Educação Infantil, e uma coordenadora. Essas aceitaram contribuir na avaliação das questões e responder o questionário teste. Para isso, foi enviado um questionário para cada, aquelas que achavam necessário enviaram além das respostas comentários sobre a estrutura das questões. Esse teste contribuiu para aprimorar as questões que foram usadas com as quatro mulheres participantes desta pesquisa.

4.7 Análise a partir das respostas das mulheres

A seguir serão apresentados fragmentos das respostas das entrevistadas, em eixos temáticos, bem como as análises e reflexões. As respostas das entrevistas, bem como as reflexões pelas vozes de cada uma dessas mulheres estão disponíveis e podem ser acessadas via QRcode



Quadro 2 – Respostas de discussão sobre gênero

DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO

A questão de gênero está sempre aqui. A gente tem trabalhado muito com isso. Bom, vem a questão dos temas que são escolhidos, a gente teve o tema mulheres escolhido no primeiro semestre deste ano.
- Valéria, educadora

Eu não participei, então eu não sei. Mas eu já ouvi algumas vezes falando aqui, de mulheres negras, de indígenas... Para mim, para o meu conhecimento, a maneira foi correta.
- Jera Poty, estudante

COMO AS MULHERES, AS MULHERES NEGRAS E AS QUESTÕES DE GÊNERO SÃO ABORDADAS AQUI NA CIEJA?

Eles trazem com bastante criatividade. [...] Não trazem só uma mulher, trazem várias! Então tem como a gente conseguir entender um pouco do que eles estão falando.
- Julyane, estudante

Na minha opinião, a CIEJA aborda o tema de uma forma concreta. Os professores não fazem diferença, porque a gente também vê muitos que falam que não têm preconceito, mas a gente sabe que o preconceito existe, então eu acho que a CIEJA em si, as pessoas, os professores, o conjunto que trabalha aqui, tratam de uma forma correta.
- Tatiane, estudante

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Nestes fragmentos de respostas podemos ter uma vista de que a questão de gênero é presente no cotidiano da escola, pois foi lembrado e exemplificado por todas as mulheres.

No primeiro semestre de 2022 o tema da Rodada Temática foi Mulheres Reais. Nesse período os estudos sobre mulheres foram abordados a partir de contextos históricos, conectados à realidade da/os estudantes do CIEJA Perus, I. No Projeto Político Pedagógico de 2022, as Rodas Temáticas foram elaboradas

Para garantir o acesso e a construção dos direitos de aprendizagem, a CIEJA funciona em rodadas temáticas de aproximadamente 27 a 30 dias letivos para cada área do conhecimento, a saber- rodada de Ciências e Matemática, rodada de Linguagens e Códigos e rodadas de Ciências Humanas (Centro de Educação de Jovens e Adultos, 2022b, p. 25).

Continua:

Cada rodada possui uma temática central, decidida de maneira coletiva, contemplando os objetivos específicos da CIEJA e do Currículo da Cidade (em relação à priorização curricular) (Centro de Educação de Jovens e Adultos, 2022b, p. 25).

Esses fragmentos do PPP de 2022, demonstram como o plano de aula é estruturado para dialogar com os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos, e com a conexão constante com a realidade da/os estudantes.

As respostas da Valéria, Julyane e Tatiane, remetem ao que bell hooks, nos indica em *Da Margem ao Centro*, em relação às experiências das mulheres serem educadas em um mundo que é estruturado para fazer aceitar passivamente o sexismo como algo natural e, mesmo tendo pouco espaços para pensar, refletir outras metodologias e conceitos de como Ser mundo. “Embora as mulheres não possuam o poder que normalmente é exercido pelos grupos masculinos dirigentes, elas não desenvolveram um conceito diferente de poder”. (hooks, 2020, p. 134).

Aqui, um alerta da pesquisa, na temática sexista ou de gênero: elas não desenvolveram um conceito diferente de poder! É uma conclusão? Veremos.

Então, pavimentar caminhos para desenvolver outros conceitos de Ser mulher no mundo, necessita de lugares que contribuam não só para a desconstrução de muito que estrutura nossa sociedade, mas a construção de novas imagens, novas possibilidades.

Se na família, no trabalho, na instituição religiosa a representação de poder se apresenta de maneiras sexistas, a escola como instituição simbólica de formação, construção de cultura e pensamento pode e deve ser um lugar para questionar essas lógicas de poderes, e também se perguntar, em termos de estrutura e de funcionamento, se ela não está sendo reproduzida no ambiente escolar, do portão à direção.

bell hooks (2017, p. 168-169), no mesmo livro, apresenta a relação da academia com o feminismo:

Quando ficam concentradas nas universidades, elas se prendem a um estilo que pode impossibilitar a comunicação com indivíduos que não possuem familiaridade com o estilo e o jargão acadêmico. O valor de uma obra feminista não pode ser determinado pelo critério da conformação a padrões acadêmicos.

A citação possibilita refletir como ideias, categorias de análises e afins funcionam de outro jeito no dia a dia, e o chão da escola faz parte desse dia a dia.

Tentando um ensaio da razão para aplicação prática, quando Julyane responde que “*elas trazem com bastante criatividade, não trazem apenas uma mulher, trazem várias*”, isso indica que, além de se reconhecer, também tem a oportunidade de conhecer e reconhecer que existe multiplicidades, por isso, quando falamos de direitos, não é sobre uma ideia de mulher universal.

Já a resposta de Jera Poty, que aponta não ter participado das aulas que trataram sobre o assunto, indica que não é necessário que esse seja o tema da aula para as/os estudantes saberem e sentirem que essa pauta é presente no espaço escolar.

Seguimos com essa reflexão no próximo bloco de respostas.

Quadro 3 – Respostas sobre direitos das mulheres

DIREITOS DAS MULHERES	
<p>O que eu acho que é valioso aqui são as discussões que a gente tem, às sextas-feiras, que reúnem todos os educadores. A gente tem uma preocupação com a formação para trabalhar os temas. Então isso é algo que contribui, que eu acho que devia ter em todas as escolas.</p> <p>- Valéria, educadora</p>	<p>Está contribuindo. Já participei de várias rodas de conversas sobre mulheres aqui.</p> <p>- Jera Poty, estudante</p>
SUA EXPERIÊNCIA NA CIEJA CONTRIBUI PARA SEU CONHECIMENTO DOS DIREITOS DAS MULHERES? SE SIM, QUAIS?	
<p>Sim, trouxe muitas coisas novas, porque tinham coisas que eu não parava para imaginar e, depois que comecei a estudar, entendi [...]. Eu já sabia que tinha gente que era preconceituosa, que era machista, só que trouxeram coisas diferentes, fora do meu mundo.</p> <p>- Julyane, estudante</p>	<p>Não que eu não sabia um pouco antes, mas como a gente tem professores excelentes, aqui eles abordam muito o tema das mulheres hoje, empoderadas né, que pode, onde pode se manter, onde pode sobreviver, a não depender só do gênero masculino. Então, isso acaba ajudando a gente a se tornar um pouco mais independente.</p> <p>- Tatiane, estudante</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Aqui, podemos observar a escola como lugar de reconhecimento e apresentação de novos cenários. Quando Julyane afirma que pode conhecer coisas novas que nem imaginava, ao utilizar o termo “*fora do meu mundo*”, possibilita refletir a escola não como lugar de uma repetição histórica de conteúdos, mas como lugar de diálogo entre nossa construção histórica, social e cultural com o tempo de agora. Sujeitas/os de história que podem influenciar nesse presente e conseqüente futuro. Isso aparece quando Julyane diz que “*eu já sabia que tinha gente preconceituosa, machista, só que trouxeram de um jeito diferente*”. Essa ideia de alargamento de como enxergar o mundo é reforçada pela resposta da Tatiane, quando afirma que já tinha algum conhecimento, porém a escola proporcionou mais recursos e maior embasamento.

Aqui, chama atenção o que foi refletido no primeiro capítulo tanto com as contribuições de Grada Kilomba, como de Tomaz Tadeu Silva quando trazem reflexões sobre as *Outridades*, pois enquanto estudantes que se afirmam como mulheres no espaço escolar, elas tiveram a oportunidade de estudar sobre história e cidadania entendendo que também é sobre elas, não como uma ideia de algo que acontece com outras/os. Mesmo que elas não identifiquem já terem sofrido alguma violência de gênero, raça, classe, apresentam nas suas respostas indícios de que sabem que essas forças repressoras também podem afetá-las. Como mais uma vez aparece na resposta da estudante Jera Poty, ao afirmar ter participado de rodas de conversa e apresentar mulheres no plural. Isto mostra como a escola pode ser uma instituição que desmistifica o ideal de padrão e pode criar novos imaginários, onde as *Outridades* sejam transformadas em coletivos sociais aos quais somos parte.

No caminho dessa reflexão, Silva (2020) no seu artigo *A produção social da identidade e da diferença*, do livro *Identidade e Diferença*, menciona como quem se vê representado se vê no lugar de poder, no lugar de sujeito/a participante da história e, por isso, de questionar os caminhos presentes e futuros. Silva (2020, p. 91-92) reflete sobre como quem tem contexto de identidade e diferença, tem a possibilidade de questioná-la. Sobre a instituição escolar dentro desse contexto ele afirma que:

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidade para que as crianças e o/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Importante ressaltar que essas implicações não deveriam ser escolhas das instituições, tendo em vista que essas implicações fazem partes de leis, diretrizes relacionadas à instituição

escolar. Como consta nos Princípios e Finalidades dos CIEJAS no município de São Paulo, e o CIEJA Perus I usou no seu PPP de 2022. Como segue:

V- Educação que promova a relação, sem hierarquização e sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação, entre pessoas com diferenças de cultura, etnia, cor, idade, gênero, orientação sexual, ascendência nacional, origem e posição social, profissão, religião, opinião política, estado de saúde, deficiência, aparência física ou outra diversidade. (Centro de Educação de Jovens e Adultos, 2022b, p. 19)

Porém ao questionar a instituição escolar, sobre como e se é colocado em prática o que está garantido em leis e diretrizes, é necessário considerar que mesmo pessoas que ocupam cargos públicos, deveriam garantir e ampliar direitos sociais que asseguram a dignidade de toda população, muitas vezes agindo como representantes de tentar garantir um campo simbólico para práticas de pensamentos e ações binárias.

Aqui podemos voltar ao campo do capítulo 2 quando trazemos o exemplo da ex-ministra, agora senadora, Damares Alves, quando afirmou que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. Essa frase é perigosa, ainda mais no contexto de uma representante pública, ou seja, que deve considerar não a sua opinião pessoal, mas o contexto de cidadania coletiva, de política pública. Em 2015 foi instituída uma lei para crimes considerados como feminicídio. Isso significa que não é um assunto de ‘eu acho’ ou ‘na minha opinião’, mas de dados concretos que provam o como pessoas que se definem como mulheres são submetidas a certos tipos de violência. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022, p. 14), em sua publicação *Violência contra meninas e mulheres*, divulgada no primeiro semestre de 2022, indica como o número de casos aumentou:

Sejam os crimes letais ou os crimes sexuais, é dramático pensarmos em uma sociedade que convive e naturaliza números tão alarmantes. Em 2023, as novas gestões dos Executivos estaduais e federal têm como missão priorizar o enfrentamento à violência contra meninas e mulheres, com a disponibilização de recursos materiais, financeiros e humanos.

O que o relatório do Fórum de Segurança, nos traz com dados de 2022, demonstra como questões relacionadas a gênero é um assunto que precisa ser presente nas instituições.

Ainda sobre o papel da instituição escolar, contrapondo falas como da atual senadora Damares Alves, a resposta da educadora Valéria, ao indicar os momentos de trocas, momentos de coletividade, enquanto equipe escolar como sendo um espaço frutífero de estudo e, conseqüentemente, fortalecimento da instituição a partir de um projeto político pedagógico que conduz a escola para práticas que fortalecem as/os estudantes como sujeitas/os de direito à cidadania, por isso, práticas relacionadas ao direito das mulheres, direito a viver com segurança

orientação sexual, questões de gênero no geral, não se trata de ideologia de gênero, mas o exercício de cidadania que a escola deve prover a suas estudantes.

Quadro 4 – Respostas sobre contribuição do CIEJA nas relações familiares

RELAÇÕES FAMILIARES	
<p>Eu acho que não. [...] Nessas questões, a gente, [...] enquanto educadores da prefeitura de São Paulo, [...] sempre está na luta, e como a gente está na luta, [estamos] sempre abordando essas questões. - Valéria, educadora</p>	<p>Não. Não sei. - Jera Poty, estudante</p>
A EXPERIÊNCIA NA CIEJA, TEM CONTRIBUÍDO PARA SUA RELAÇÃO COM SUA FAMÍLIA?	
<p>Tem coisas que eu achava que não tinha direito, e entendi que tenho. Como o cartão alimentação: eu pensei que a gente não tinha direito, [e] meu padrasto tem. Só que eu pensava que já era descontado do salário dele, [...] [mas] não é assim. [...] Ele falou que era uma parte separada do salário. O cartão alimentação faz parte do direito trabalhista, né?! - Julyane, estudante</p>	<p>Então, para mim, a CIEJA está contribuindo não só com a minha família, mas com os meus entendimentos. Eu até pensei que eu não teria mais a chance de estudar, cheguei aqui e conheci uma nova proposta. Não é sempre que eu posso estar aqui, porque eu também trabalho - Tatiane, estudante</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Com exceção da resposta da Jera Poty, afinal, é interessante pontuar que a concepção indígena sobre formação de família — até mesmo de escola⁹ — difere dos conceitos de pessoas não indígenas. As outras respostas trazem como a instituição escolar vai além, reforçando as ideias de Paulo Freire (2021) ao afirmar ser “uma leitura do mundo antecede a leitura da palavra”, isto é, um alargamento da vida que chega com os direitos de aprendizagem que nesse caso foram negados no tempo indicado pela lei, mas chegam, como é possível observar nas falas: “*tem coisas que eu achava que eu não tinha direito*” (Julyane); “*Eu até pensei que eu não teria mais a chance de estudar*” (Tatiane); “*sempre está na luta*” (Valéria).

Freire (2021), em *Pedagogia da Esperança* — mesmo livro que ele reflete sobre a leitura do mundo —, nos conta sobre a experiência que teve no Chile, em um círculo de cultura, que acontecia dentro de um assentamento da reforma agrária. Freire fala sobre a relação que se estabelece entre educador e educando, sobre aguentar as tensões, respeitar o tempo os processos e a que isso leva:

Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo -se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última

⁹ Essa reflexão será mais aprofundada no decorrer deste capítulo.

análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário. (Freire, 2021 p. 65).

Então se relacionarmos o artigo 205, sobre “o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ser uma escola, ou ser uma educadora que entende seu papel na rede de educação como constante luta, que contribui para estudantes alargarem sua ideia de cidadania, tecer novas leituras de mundo a partir da leitura da palavra, nos leve a acrescentar à reflexão de Freire (2021, p. 65): “Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador [uma escola] progressista de seu colega [uma escola] reacionário.”. Afinal, a escola é um coletivo com mais força de ação do que a resistência de uma ou outra educadora.

Seguimos com outros trechos das entrevistas.

Quadro 5 – Respostas sobre liberdade de expressão no CIEJA

LIBERDADE DE EXPRESSÃO

A resposta da Valéria, educadora, foi incorporada à resposta da questão seguinte.

VOCÊ SE SENTE SEGURA PARA EXPRESSAR SUA OPINIÃO E SUAS IDEIAS NA CIEJA? EM ALGUM MOMENTO ESPECÍFICO? DE QUE MANEIRA?

Eu me sinto bem à vontade, porque eles conversam com a gente como se a gente já se conhecesse faz tempo. Eles são bem amigos com a gente.
- Juliane, estudante

Converso com algumas professoras que conheço aqui.
AQUI É UM AMBIENTE QUE VOCÊ SE SENTE SEGURA?
Sim, é seguro.
AQUI É UM LUGAR QUE VOCÊ SE SENTE ACOLHIDA, SE SENTE VISTA?
Sim, me sinto assim mesmo. Eu queria fazer alguma coisa para o reconhecimento dos povos, eu queria fazer alguma coisa, para mostrar nossa cultura aqui também, para as pessoas de fora aprenderem com a gente.
- Jera Poty, estudante

Antes de encerrar a pergunta, faço um complemento com um fragmento do diário de observação das aulas que Tatiane cursa na CIEJA.

A PRIMEIRA VEZ QUE ESTIVE AQUI, LÁ NO COMECINHO DE MARÇO, NA AULA DA PROFESSORA VALÉRIA, VOCÊ FALOU UMA COISA QUE ME MARCOU MUITO EU TENHO ANOTADO AQUI, NO MEU DIÁRIO DE CAMPO, A MANEIRA COMO VOCÊ FALOU:
“Eu não sou muito de falar, eu falo aqui” você disse assim, “é aqui na escola que eu falo, porque não sou muito de falar”. (Transcrição de uma fala de Tatiane, Caderno de Campo, mar. 2022). Isso me chamou a atenção no sentido de pensar:

O QUE TEM NESSE LUGAR, QUE LHE FAZ QUERER FALAR, QUE NÃO TEM EM OUTROS?
[...] Aqui na CIEJA a gente estuda pouco tempo. Duas horas, às vezes, nem dá tempo de tudo, acontece um imprevisto a gente corre para casa, e tudo mais. Mas aqui a gente tem o direito de falar, os professores dão o que a gente falar, passam conteúdo legal, passam as atividades e [nos] dão ao direito de resposta [...]. Então a gente pode conversar, se expressar do jeito que a gente quer, como a gente gostaria que fosse. Então eu gosto quando os professores fazem umas perguntas legais, gosto sempre de pensar e ter a resposta certa para dar para eles. Não sei se vai sair certo, mas eu acabo falando.
- Tatiane, estudante

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Quem pode falar? Quem é ouvida/o? Talvez para muitas pessoas que historicamente falam e são ouvidas esse questionamento possa soar como estranho. Mas, infelizmente, para muitas pessoas não. Nas lembranças dessas pessoas, a escola está como um dos lugares no qual poder falar ser ouvida/o e, conseqüentemente, dialogar, não foi ou não é uma opção neste lugar que, a priori, o diálogo deveria ser a base das relações.

No capítulo intitulado *Quem Pode Falar? FALANDO DO CENTRO DESCOLONIZANDO CONHECIMENTO*, Grada Kilomba (2019) propõe a reflexão a respeito de quem pode falar, sobre o lugar historicamente construído que coloca pessoas em posição de subalternidade, e com a fala confiscada por aqueles/as que tem poder. Ela questiona e aponta sobre esse lugar da não fala, esse lugar da subalternidade, como uma posição que apesar das forças do/as opressores, foi e é uma posição que é questionada, por aquela/es que são considerados/as subalternos/as, de que sim, existe a repressão, mas houve e há resistência. Aqui, interessa tratar da escola e como essa instituição molda imaginários de lugares de subalternidade e, conseqüentemente, de resistência, em relação ao poder falar.

As respostas apontam como as estudantes reconhecem o CIEJA como um espaço seguro para se expressarem, como com amiga/os que conhecem algum tempo, que sabem das suas histórias, como um lugar para propor novas ideias que as reconheçam, como um lugar de querer dar a resposta certa, mas não ter medo de errar.

O racismo tem muitas elaborações, talvez uma das mais perversas seja o indireto, o velado, que não aponta, mas molda. Por exemplo, constituir nas pessoas não brancas que elas não podem falar, seja desconsiderando suas ideias, seja não olhando para quando falam, seja ‘não ouvindo’, seja... Talvez esse ‘seja...’ construa muitas/os estudantes que são considerados como indisciplinadas/os, talvez o que seja considerado indisciplina seja a resistência para não ser colocada/o no lugar da subalternidade.

Sobre essa construção de relação entre estudantes e educadoras/es, de como essas trocas podem ser poderosas aliadas no processo de ensino, bell hooks (2017 p. 36), no livro *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria e prática*, propõe a reflexão:

Quando todas as pessoas da sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizado assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixamos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera.

bell hooks fala sobre pensamento crítico a partir de comunidades e aprendizagem, convocando a ideia de que todas/os têm algo para oferecer e de como o compartilhar empodera.

Veja que bell hooks, não traz a ideia de pessoas empoderadas, ou seja, que alguém de certa forma lhes deu o poder, mas apresenta o poder como uma construção vinda do pensamento, do pensamento crítico.

Paulo Freire (2021), em *Pedagogia da Esperança*, ainda sobre a relação dele com grupo de trabalhadores do Chile, fala sobre tensões no encontro, porque foi construído um espaço para sustentar confronto de ideias. Ele conta sobre a invertida que levou de um camponês quando esse disse como deveria ser sua casa, sua família e, conseqüentemente, suas possibilidades para criar reflexões sobre o mundo. Ele acolhe e reconhece a crítica e, ainda assim, Freire nos chama para a riqueza do diálogo, da troca e como é poderoso o espaço de fala:

Era como se, de repente, rompendo a “cultura do silêncio”, descobrisse que não apenas podiam falar, mas também, que seu discurso crítico sobre o mundo, era uma forma de refazê-lo. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhe que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação. E não vai nisto nenhum idealismo. (Freire, 2021 p. 56).

Então, um espaço, uma escola, uma sala de aula que entende que a troca é base da aprendizagem, que o acolher, ouvir histórias, receber propostas, se apresenta para além da lousa, se apresenta como bell hooks e Freire nos propõe, não um espaço de ensinar, mas uma comunidade de aprendizagem.

Seguimos..

Quadro 6 – Respostas sobre classe social

CLASSE SOCIAL

AS EXPERIÊNCIAS AQUI NA CIEJA CONTRIBUEM PARA VOCÊ IDENTIFICAR QUESTÕES DE DESIGUALDADE SOCIAL?

Eu sou da classe trabalhadora.

VOCÊ JÁ SE ENTENDIA ASSIM ANTES OU FOI LECIONAR AQUI NA CIEJA QUE TE AJUDOU A ENTENDER ISSO?

Sempre me entendi como da classe trabalhadora.

- Valéria, educadora

Pobre claro, né?

POR QUE, CLARO NÉ? ME EXPLICA.

Na verdade, porque às vezes faço coisas artesanais e consigo dinheiro.

E O QUE É UMA PESSOA DA CLASSE DA CLASSE POBRE?

Hunnn, não sei...

- Jera Poty, estudante

COMO VOCÊ SE RECONHECE NA QUESTÃO DA CLASSE SOCIAL?

Me considero como uma pessoa de classe média. Eu consigo ter aquilo que eu quero, só que demora um pouco, porque eu preciso guardar dinheiro para depois conseguir realizar [...]

A ESCOLA LHE AJUDOU A ENTENDER QUESTÕES DE DESIGUALDADE SOCIAL?

Porque [uma] tem mais do que a outra, então às vezes é por conta da educação, ou [...] só porque ela tem dinheiro, ela acha que é mais do que a outra, [...] ao invés de investir esse dinheiro e tentar ajudar o próximo.

VOCÊ CONSIDERA QUE A ESCOLA AJUDOU VOCÊ A TER ESSA VISÃO?

Sim.

- Julyane, estudante

Eu me considero uma pessoa da classe média. [...] Eu não vivo na pobreza, mas não sou rica. O que eu ganho junto com a minha família dá pra gente viver e sobreviver muito bem, graças a Deus. Lá em casa, no momento, só eu estou desempregada, porque meu irmão estuda, o meu irmão trabalha, meu esposo também trabalha. No momento eu vou dar um tempo, porque eu estou querendo priorizar os meus estudos, porque não estou conseguindo organizar estudo, trabalho e filhos.

TATI, VOCÊ FEZ UMA AVALIAÇÃO DE PORQUE VOCÊ SE ENTENDE DE CLASSE MÉDIA, DE QUE VOCÊ NÃO VIVE NO LUXO, MAS NÃO PASSA NECESSIDADES. A ESCOLA LHE AJUDOU A ENTENDER QUESTÕES DE DESIGUALDADE SOCIAL?

Acho que em todas as partes. A escola também aborda muito esse tema da gente morar dentro das comunidades, quais são os benefícios que a gente não tem. Eu moro dentro de uma comunidade, que infelizmente a gente não tem saneamento básico. [...] Eu não sei se depende só dos governantes, [...] [ou] se também não faz parte da sociedade pensar um pouco e poder também contribuir para tudo isso. Então, a escola aborda o tema e a gente fala de acordo com o que a gente vive.

- Tatiana, estudante

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Como verificado — com exceção da resposta da educadora —, todas as estudantes se consideram de classe média, seja porque não passam fome, ou porque mesmo com dificuldade conseguem comprar coisas que desejam. Importante considerar que o Brasil é um país de extremas desigualdades sociais, não há só pobreza, há muita miséria, então é de se considerar o que as pessoas que conseguem exercer o direito mínimo de se alimentarem, pensam em relação a sua condição e de pessoas que não tem comida ou casa. Diante de um mundo tão midiático, que a todo momento vendem a ideia de que você é capaz, de empreender, de fazer sucesso, que só não vence quem não quer.

Ter feito para Jera Poty uma pergunta sobre classe social é colocar um panorama que não existe para essas populações, ou não existia até a invasão/chegada de outros povos.

Pode-se notar que há uma certa confusão nas respostas das estudantes se considerarmos as categorias do IBGE para considerar Classe, porém, não é este o interesse. A óptica é sobre o campo da educação, e da educação como um processo. Por isso, é importante se atentar como nas respostas¹⁰ essas mulheres trazem atenção não só em relação à vida delas, mas um desejo de que o bem-estar social seja coletivo, seja compartilhado.

Sobre o olhar dessas mulheres hooks (2020 p. 103), em *Teoria Feminista: da margem ao centro*, sobre política entre mulheres, tensões entre os movimentos feminista, traz a reflexão:

Uma das diferenças básicas de perspectiva entre a mulher burguesa e a pobre da classe trabalhadora é que esta sabe que ser discriminada ou explorada por sua condição de mulher é doloroso e desumano, mas não costuma ser tão doloroso, desumano e ameaçador quanto não ter comida ou abrigo, quanto a fome crônica, quanto adoecer e não ter acesso aos cuidados médicos. Se as mulheres pobres tivessem sido responsáveis pela agenda do movimento feminista, elas poderiam ter decidido que a luta de classe seria um tema central do feminismo, que mulheres pobres e privilegiadas iriam trabalhar para entender a estrutura de classe da sociedade e o modo como essa estrutura lança as mulheres umas contra as outras.

A reflexão que hooks, nos propõe a ideia de analisar essa resposta sobre a óptica da educação, do processo de construção de conhecimento, e abre caminho para considerar que sim, se as mulheres pobres fossem responsáveis pela agenda das lutas feministas, apesar de não possuir as teorias, as categorias, não hesitaria em trazer questões como: direito à alimentação, moradia, escola, entre outros, como sendo essencial para todas/os. Isso aparece no histórico de lutas das mulheres, pois foi e ainda são as mulheres pobres, na sua maioria negras, que historicamente fizeram e ainda fazem a luta por espaços. Antes era a luta por creches, hoje se estende para outros espaços de acolhida como as bibliotecas comunitárias, saraus das periferias, entre outros.

Portanto, é importante não perder de vista que um espaço educacional como a escola, ao mostrar questões de desigualdade social, não significa fazer parte do que uma ala política tenta enquadrar de ideologia comunista, até chegar ao ponto da oposição tramitar um projeto de lei chamado Escola Sem Partido¹¹. Falar sobre desigualdade social é não deixar de olhar para realidade que os/as estudantes vivem. Seja em uma escola na periferia, seja em uma escola em bairro com alto poder aquisitivo. Para esses/as que se localizam em ambientes quem não tem faltas, também é importante estudar sobre essas diferentes realidades da sociedade, afinal se o

¹⁰ Respostas completas no anexo da pesquisa.

¹¹ Movimento que atua desde 2004, defende o que chamam de não doutrinação das escolas e universidades: <http://escolasempartido.org>

Brasil é uma sociedade de grande desigualdade social é importante saber que quando tratamos de direitos, até os mais básicos ainda não estão estabelecidos para todas/os, então não é direito, é privilégio localizado dentro de um contexto histórico.

Neste ponto de identificação, mais uma vez o PPP de 2022, do CIEJA Perus I, (p. 12-13), traz indícios de como a escola pode tratar sobre questões relacionadas à classe social conectada com outras pautas. Quando a equipe assume que as pessoas que compõem a equipe não são moradoras do bairro e, por isso, precisam que uma das metas seja a pesquisa e discussão do território da escola, considerando as questões étnico-raciais e indígenas, entendendo as condições que vivem as/os estudantes da escola. O Projeto conta com o Núcleo de Estudos da Paisagem, da Universidade de São Paulo (NEP/USP), e tem como perspectiva impactar nas atividades curriculares e ações didáticas da escola.

Continuamos com mais um quadro de análise.

Quadro 7 – Respostas sobre participação ativa no CIEJA

PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONAL

Aqui é uma escola que você tem completa liberdade para trazer ideias novas. Eu tive a ideia do projeto de escuta esse ano, tem propostas de saída, tudo é possível de ser discutido e apresentado. [Dá pra ver] se você consegue ter outras pessoas que vão juntar com você em algum projeto, outros educadores, contato com outros órgãos aqui da região. Aqui tem uma abertura muito grande para essas coisas. A gestão convida. [Tivemos] os grupos de estudos durante o período da pandemia – na verdade [...] tinha começado antes, um grupo de estudos de relações étnico raciais, que era o que eu fazia parte. Tinha um grupo de estudos de territórios, tinha vários grupos de estudo que a gente organizava as leituras, depois [compartilhávamos] os estudos na reunião de sexta-feira, que é a mais longa. Isso foi uma experiência boa que eu tive aqui. Achei muito importante, porque são vários temas que a gente tem para trabalhar. Quando você faz esse tipo de atividade, você fortalece, você começa a ver quais são as questões dos professores em relação ao tema.

- Valéria, educadora

A DIREÇÃO E COORDENAÇÃO CONVIDA VOCÊ PARA PARTICIPAR DE PROCESSOS, COMO: PPP, CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO, GRÊMIO, ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS, REUNIÕES? CASO SIM, COMO ESSES MOMENTOS CONTRIBUEM PARA SUA FORMAÇÃO?

Sim. Convida, sim.
TEM ALGUMAS ATIVIDADES QUE VOCÊ PARTICIPOU?
 Algumas, ali perto do terminal.
NO CENTRO CULTURAL QUILOMBAQUE?
 Isso mesmo.
VOCÊ GOSTOU?
 É, eu gostei!
 - Jera Poty, estudante

Sim, eles convidam, principalmente para esse negócio de grêmio. Eu acho que antes das férias eu fui, depois não. Eu acho que foi da antes das férias, eles fizeram o negócio pra gente colocar no computador a votação. Parece que começou esse semestre.

- Juliane, estudante

A escola convida. Inclusive, falando sobre o Grêmio Estudantil, eu sou representante de uma sala, só não sei qual, esqueci. Porém, como eu vivo uma vida muito corrida o tempo todo, quase não participo desses chamados, desses eventos que sempre acontecem mais no final de semana, [aos] finais de semana estou quase sempre trabalhando. Eu trabalho durante a semana, e final de semana eu também estou trabalhando. Mas a escola é bem comunicativa sempre está avisando e revisando os assuntos, e a gente está sempre ligado em tudo. Hoje, com as redes sociais ficou mais prático ainda.

- Tatiane, estudante

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As respostas anteriores abrem caminho para criar imagens de quais respostas viriam dessa pergunta. E, sim, todas estudantes afirmam que a escola é um ambiente convidativo, ainda que em suas respostas não conseguem dizer exatamente sobre onde, ou quando são os momentos em que fazem parte para além da sala de aula, porém as respostas seguem na direção de que a escola não é apenas na sala de aula, mas sim, um ambiente fértil de possibilidades pedagógicas. Isto é, a escola como uma comunidade de aprendizagem.

bell hooks (2017), em seu clássico livro *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*, no capítulo *A construção de uma comunidade pedagógica: um diálogo*, traz a relação de estudantes com educadores, mas foca muito na relação que a equipe precisa

estabelecer, porque se a sala democrática é um ambiente de constante tensões, confrontos, então esses também precisam aparecer entre a equipe, porque é uma comunidade de aprendizagem, é um trabalho em equipe.

Hoje em dia, quando a “diferença” é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar de “hibridação” e “cruzar fronteiras”, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente encontrem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino. (hooks, 2017, p. 173).

Essa possibilidade de partilharem ideias, mapear terrenos, conversa muito com o que a educadora Valéria, traz na sua resposta em relação ao espaço de troca, aos momentos de fortalecimento das propostas existentes e da construção de novas. Como esse ambiente é fértil e fortalece a equipe, conseqüentemente, a escola como uma comunidade de aprendizagem, na qual a/os estudantes reconhecem esse ambiente educador, não só o espaço da sala de aula, mas para uma relação que se estabelece no território, assim como foi constatado na pergunta do eixo Liberdade de Expressão.

Continuamos.

Quadro 8 – Contribuição do CIEJA na participação territorial

PARTICIPAÇÃO TERRITORIAL

A CIEJA CONTRIBUI PARA VOCÊ CONHECER OUTROS EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DO BAIRRO? QUAIS?

Pergunta específica para Valéria, residente de outro bairro.

Eu sou uma pessoa que adora ficar em casa e dormir, mas eu estou participando do Quilombaque, [...] aos sábados. Tem aula para os estudantes que querem entrar no vestibular. Então eu estou lá, colaborando como voluntária uma vez por mês.

- Valéria, educadora

VOCÊ PARTICIPA DE REUNIÕES EM OUTROS ESPAÇOS COLETIVOS COMO UBS, TEATRO, CENTRO COMUNITÁRIO, ENTRE OUTROS? SE SIM, PORQUÊ?

Não... Depende, porque [...] minha rotina é uma bagunça, então eu não tenho tempo.

ESSA ESCOLA CONTRIBUIU PARA VOCÊ CONHECER OUTROS EQUIPAMENTOS DO BAIRRO QUE ANTES VOCÊ NEM SABIA QUE EXISTIA?

Sim, hoje a gente estava falando sobre o SUS, uma aula sobre o SUS. Eu entendi porque minha mãe fala mal do postinho, [...] mas não conseguia entender [por] que em outros países estão copiando o que a gente tem. Entendeu? E aí eu consigo entender que nenhum postinho é tão ruim como as pessoas pensam.

- Julyane, estudante

Já participei de grupos, reuniões, essas coisas. Reuniões de nossos direitos. Nosso povo, né? Não é só indígena.

- Jera Poty, estudante

Ó, pra falar a verdade, fui uma vez na reunião da UBS e não fui mais, porque eu não tenho tempo. Realmente o meu inimigo é o tempo [...]. Na época eu estava grávida do João, que é o meu filho que tem dois anos e quatro meses. Foi bem legal, porém eu também trabalhava e eu não podia ir toda vez participar, porque era um atestado que eu tinha que pegar e entregar no trabalho. [...] Os empregadores também não entende que por você ir para um evento público, você pega um atestado, porque eles não querem pagar o dia que você faltou no trabalho para participar de tal coisa. Então, depois eu também não participei de nada.

- Tatiane, estudante

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A ideia de comunidade de aprendizagem comunica com a ideia de ações em rede, de pensar a instituição integrada com outras, tanto do território quanto de outras regiões da cidade. O CIEJA Perus I, tem essa forte ação como consta na sua caracterização exposta no capítulo 3. Como uma instituição escolar de práticas engajadas, faz parte do processo de aprendizagem que as/os estudantes e educadoras/es sejam apresentadas/os a essas práticas de participação.

Retomando a ideia que Freire (2011) traz em *Pedagogia da Autonomia*, sobre porque não aproveitar o contexto de estudantes, para não desperdiçar as experiências de vida de educandos. Assim, essa prática de ter outras instituições como parceira, instituições do bairro, chamar estudantes e educadoras/es para ocupar outros equipamentos do bairro, no caso, educadores que não moram no bairro podem saber e conhecer o contexto no qual estão atuando, remetendo a essa reflexão da *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire (2011) disserta sobre educação bancária ao confrontá-la com práticas de liberdade.

Quando a educadora Valéria responde que já morou em um bairro vizinho, mas não conhecia Perus, que conheceu com estudantes integrantes de um centro cultural e professoras/es da USP, em saídas de campo, isso mostra como a escola pode ter uma proposta de construção do conhecimento com e para as/os estudantes e com equipe de educadoras/es. Essa prática contrapõe às propostas de privatização do ensino, que intencionam a entrega total da administração educacional para empresas e outros tipos de organizações. Esse processo de privatização também acontece quando um município ou escola adere aos chamados sistemas apostilados que, na maioria das vezes, são ideias universais para serem aplicadas em contextos territoriais diversos. Então, quando a educadora Valéria apresenta que conhecer o bairro é um processo realizado com educadores e estudantes, isso rebate a chamada educação bancária, que não se aplica apenas as/os estudantes, mas também as/os educadoras/es quando não tem liberdade de criar propostas, de conhecer a historização do território que está atuando.

Em *Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2011, p. 98) nos traz que:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado, do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Ou seja, sem educadores soltos e isolados, podendo tecer conhecimento como processo, com equipe e estudantes. Esse processo aparece nas respostas das estudantes, quando Tatiane afirma não ter tempo, que o tempo é seu maior inimigo, ela reflete que isso se dá por conta da sua jornada de trabalho. Até o que significa faltar no trabalho para participar de espaços como conselho de saúde do bairro, espaço de extrema importância, mas, como apresentou, Tatiane não recebe atestado de participação para apresentar no trabalho. Como exercer o direito cidadão? Tatiane não apresenta uma ideia, provavelmente a escola também não, mas influencia na construção das/os estudantes saberem que esses espaços são importantes. Quando Julyane traz que conhecer a história do SUS, do posto de saúde do bairro, foi importante para conversar com a mãe sobre o porquê o atendimento no bairro não ter a qualidade que a população necessita. Jera Poty citou o espaço de cultura Quilombaque que, como o nome do espaço já remete, é um espaço que traz uma retomada da história negra, história do bairro, que é vizinho do Jaraguá, bairro que tem território indígena, com duas aldeias Guarani, sendo uma referência de morada da Jera. De certa maneira, dois espaços que resistem ao que muitas pessoas tentam apagar da história passada e presente.

Como Freire (2011,98.) nos apresenta, essas participações, reflexões de presença no bairro contribuem para a “negação do mundo como realidade ausente dos homens”, ainda que não possam exercer plena participação, formulam o pensamento de como a participação é importante.

Quadro 9 – Respostas sobre contribuição do CIEJA para formação cidadã e social

CONTRIBUIÇÃO CIDADÃ

EM RELAÇÃO A ESCOLA QUE VOCÊ ESTUDAVA ANTES E A CIEJA, QUAL DELAS CONTRIBUIU MAIS PARA VOCÊ ENTENDER QUESTÕES SOBRE: MULHERES, MUNDO DO TRABALHO, DESIGUALDADE SOCIAL, DIREITOS E RESPONSABILIDADES, ENTRE OUTROS.

Hoje eu sei que não é certo a gente aceitar que o homem grite com a gente, que queira bater, que fale alto. Até porque, se a gente vive junto é para a gente constituir uma família juntos, para crescer juntos. Então, não tem porque eu gritar mais que você, nem você gritar mais do que eu. Se é para a gente viver em conflito, cada um procura seu lugar. Eu acho que a CIEJA abre muitas portas para a gente ficar sabendo de todos os nossos direitos e [...] nossos deveres. E, em questão de trabalho, eu não deixo [mais] o patrão me fazer de besta, não!
- Tatiane, estudante

Antes eu era criança, né? Eu parei de estudar com 13 anos. A CIEJA, na verdade, contribui.
- Jera Poty, estudante

AQUI VOCÊ TAMBÉM ESTUDA PORTUGUÊS?

Sim.

E QUAL É A DIFERENÇA DO JEITO QUE VOCÊ ESTUDA PORTUGUÊS AQUI?

Aqui eles são mais realistas, eles não mostram só coisa antiga, mostra também hoje em dia, o mundo está atualizado [...]. Na escola antiga falava mais de coisas antigas, do que aconteceu antigamente.

- Juliane, estudante

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Essa relação sobre o que também aprendia na outra escola, mas como a atual se comunica de outro jeito, sem negar a história, mas fazendo relação com o presente, com a realidade vivida pelas estudantes, já é algo que, pelas respostas anteriores e essa, podemos entender que é reconhecido como diferencial para as relações que são estabelecidas na escola.

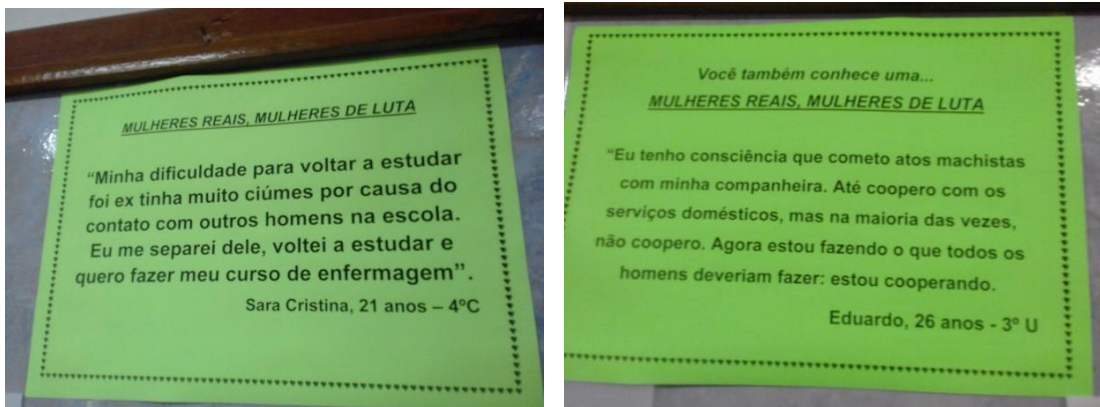
Talvez essa ideia de participação possa ser questionada, por algumas correntes que se consideram participativas, mas que trazem a ideia de que a escola não é um lugar político. Mais uma vez em relação como a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, Freire (2021 p. 109) em *Pedagogia da Esperança*, nos traz que:

O ensino da leitura e da escrita da palavra que falte o exercício crítico da leitura e releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente capenga.. Há risco de influenciar os alunos. Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem.

Então, se por um lado tem os que dizem que a escola não é um espaço ideológico, há estudantes que reconhecem que aprender, construir conhecimento a partir das suas histórias, de como podem influenciar no mundo de uma maneira que faz mais sentido.

Como Freire afirma, sim, há possibilidade de riscos, mas talvez esses sejam mais confrontados a partir de práticas que vão se consolidando tanto com equipe, como com estudantes. Como essa imagem do diário de campo que foi usado durante o trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia, *As Sujeitas Formadas por meio de Metodologias Democráticas*, 2017.

Imagens 10 – Registros de campo de observação para elaboração do TCC



Fonte: Registro da autora. Diário de Campo, mar. 2017.

Como vemos nessas imagens, que são resultado de algumas vivências estudar a partir dos direitos, estudar a partir da realidade das/os estudantes, construir reflexões e reconhecer possibilidades de mudanças é uma prática que esta escola tem faz algum tempo, e o tempo da prática ajuda não só a consolidar a prática a partir da avaliação permanente da equipe sobre como estão se relacionando com estudantes, mas confrontar a quem queira questionar ou acusar a escola de não estar realizando seu trabalho.

Quadro 10 – Respostas sobre possíveis mudanças em instituições anteriores

MUDANÇA INSTITUCIONAL

Uma coisa, uma coisa só?! A educação pública iria acabar com todas as escolas particulares. Porque se a educação é direito, você não pode ter uma escola pública é uma escola privada. Não tem direito aí. Se você coloca todas as escolas como públicas, o poder público [tem] que garantir educação de qualidade para todo mundo.

E AQUI NA CIEJA? POR QUAL MOTIVO?

Aqui na CIEJA, eu faria um acesso melhor para as pessoas que têm problemas de mobilidade. Tem muita escada aqui. Quando tem festa na quadra, quem tem problema de mobilidade, como é que faz?

- Valéria, educadora

SE VOCÊ TIVESSE O PODER DE MUDAR ALGUMA COISA NA SUA ANTIGA ESCOLA, O QUE SERIA? POR QUAL MOTIVO?

Na antiga escola [...] eu via que tinha muita gente que fazia bullying e simplesmente as crianças saiam correndo chorando. As tias que estavam lá não tomavam responsabilidade de mostrar para a criança que o que está fazendo está errado. Eu mudaria isso: ter mais educação.

Acho que eu tinha uns 6 anos de idade, acho que estava no primeiro ano, era uma menina morena com tipo do cabelo [...] vamos dizer assim 'cabelo duro'. Então, o que acontece hoje em dia eu penso que outras pessoas faziam bullying com ela, e ela pegava aquele rancor e fazia com outras pessoas. Eu só chorava, não tinha o que fazer. Às vezes ia na direção falar, mas a direção nunca tomava atitude.

- Juliane, estudante

Ah, eu acho que eu mudaria a mente dos professores. O jeito que eles falavam, e os tipos de coisas que falavam. [...] Uma coisa que me marcou muito e me marca até hoje é a questão do bullying na escola. Eu também sofria dos professores por eu ser assim, eu sempre fui gordinha, [...] então dos professores aos alunos, a gente ouvia piadinhas sempre. Os gordinhos, os que tinham o cabelo mais duro, quem tinha piolho, o que era mais pobre, o que ia para escola de chinelo... Sempre tinha comentários dos alunos, [...] e os comentários dos professores. [...] Aquilo ali não ficava só na sala de aula, às vezes a gente chegava na secretaria e encontrava um professor falando 'fulano veio para escola desse jeito'.

E AQUI NA CIEJA? POR QUAL MOTIVO?

A CIEJA abre portas a [...] pessoas imigrantes. São imigrantes que falam, não sei, vêm de outros países, e tudo mais, então eu acho muito legal. E isso me faz querer ficar mais tempo aqui. É muito legal você ver outras culturas, [...] ver outras pessoas, outras raças, outras cores. Porque eu sou negra, mas eles têm o tom de pele mais escuro que a minha. Querendo ou não, somos todos iguais, então isso acaba agregando mais e fica legal, uma mistura legal. Acho bom, divertido. Acho que aqui na CIEJA eu não mudaria nada.

- Tatiane, estudante

Na vida de criança a gente não pensa nada, né? Se voltasse eu iria estudar, formar, ajudar os povos.

VOCÊ MUDARIA ALGUMA COISA LÁ?

Não, não.

E NA CIEJA? PODE SER QUALQUER COISA.

Na verdade, eu mudaria os materiais, né?

OS LIVROS?

Não, na verdade as vezes os professores fazem a mesma atividade, né? Não gosto, mas eu não sei o que dizer.

COMO ASSIM? AS ATIVIDADES VOCÊ FAZ EM UMA AULA, TEM QUE FAZER NOVAMENTE?

Aqui na nossa aula tem dois professores, a V. e o D., juntos, né?

ISSO, UM DE HISTÓRIA E OUTRO DE GEOGRAFIA.

Sim, no mesmo horário. Não gosto.

- Jera Poty, estudante

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Aqui podemos observar como as/os estudantes fazem reflexão sobre o lugar no qual estudavam antes e o que estão agora, e como infelizmente se repete a ideia de que a antiga escola não era boa por questões que nomeiam como *bullying*, falta de relação com o que

estudavam e com equipe escolar. É importante salientar que o que nomeiam como *bullying* ao decorrer da fala vão identificando como racismo, gordofobia, classicismo.

Essa possibilidade de depois de um tempo poder olhar para sua história e refletir sobre e porque viveu, nos remete ao que Freire (2021, p. 97-98) nos propõe:

Não há como não repetir que ensinar não é pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar gritando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, desloca-se de um ponto a outro e não ficar permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz.

Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele.

É superar, é refletir e nomear processos vividos, não como uma vítima fixada no lugar da subalternidade, mas como integrante de uma estrutura que, com frequência, influência nas rotas que a vida delas seguem, mas que a atual experiência escolar, de uma certa maneira, contribuiu para superar ideias do senso comum como ‘deus quis assim’, ‘eu não me esforcei’, ‘eu não mereci’. Existe uma estrutura de gênero, de raça e de classe que essas estudantes, como muitas outras, estão submetidas, ter um olhar, como nos ensinou bell hooks, que *ensine a transgredir* essas estruturas é um processo de construção que mesmo que pareça lento, mostra alguns efeitos.

4.7.1 Considerações sobre estudante Jera Poty

Como apontado durante as reflexões, análise de trechos das entrevistas, se faz necessário uma parte exclusiva para a participante Jera Poty. Por quê?

Porque Jera Poty é uma estudante indígena. Na cidade de São Paulo tem a aldeia Pico do Jaraguá, habitada pelos Guarani Mbyá, que fica a uma estação de trem até Perus, bairro do CIEJA em que está matriculada. Além de ser residente dessa aldeia, como ela mesma afirma na sua apresentação, ela circula por outros territórios indígenas, tanto a aldeia localizada em Parelheiros, Tekoa Trukutu, e outras pela região Sul do país. Além disso, Jera Poty é muito envolvida em movimentos como o Acampamento Indígena, Terra Livre, que acontece no mês de abril em Brasília, reunindo indígenas de diversas etnias com intuito de reivindicar direitos, e trazer contrapontos à data comemorativa até então conhecida como “dia do índio”. Como toda data de comemoração, essa também tem um histórico de lutas e resistência e o acampamento indígena em Brasília é uma demarcação dessas lutas.

Essa contextualização, mostra minimamente como Jera Poty é uma mulher em movimento, tanto por participar de articulações relacionada aos seus direitos, como por ser uma mulher indígena, o que já a coloca em uma ligação com os territórios, em relação a seus parentes.

O território indígena do Jaraguá tem o Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI), criado por decreto em 2004. Até os seis anos de idade, a ideia é que as crianças só falam na língua Guarani, no Ensino Fundamental são encaminhadas para Escola Estadual Djekupe Amba Arandy, criada também via decreto do Governo do Estado, que segue até o Ensino Médio. Embora o currículo siga as diretrizes da Secretarias de Educação, ter escolas dentro do território indígena garante minimamente que as culturas indígenas não continuem sendo marginalizadas por um currículo de visão de mundo *Juruá*¹², porque tem a presença de professoras/es indígenas, que fazem uma ponte entre o currículo, as diretrizes do governo e as visões de mundo e educação indígenas.

Importante reconhecer que tais unidades educacionais prioritariamente indígenas são uma conquista dos movimentos sociais. Porém, não podemos deixar de questionar que apesar dos direitos indígenas que estão sendo garantidos, não necessariamente significa que muitas/os indígenas que concluíram os estudos entraram na universidade e hoje realizam trabalhos ligados aos direitos das populações indígenas, como é o caso da atual ministra dos povos indígenas Sônia Guajajara, que há tempos é uma representação importante dentro dos movimentos. Sônia Guajajara é graduada em Letras e em Enfermagem, pela Universidade Estadual do Maranhão. Guajajara é um exemplo de muitas outras lideranças indígenas com formação acadêmica, porém há outras que não têm essa formação, mas que são lideranças, que tem sabedoria pois, na visão indígena, diploma não quer dizer sabedoria. Como é o caso do Davi Kopenawa e Ailton Krenak.

No livro *Nosso Futuro é Ancestral*, Krenak (2022, p. 42-43) diz sobre como o colonialismo impôs essa ideia de igualdade, tentando tornar toda/os iguais:

Se o colonialismo nos causou um dano irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, à vida, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma condição e aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia da finitude.

Então, se não somos todos iguais, essa ideia de escola, ensino obrigatório, também precisa ser repensada, porque Jerá Poty, no período que o campo dessa pesquisa foi feito e a

¹² Termo Guarani Mbyá para se referir às pessoas que não são indígenas. Juruá significa boca cabeluda, em referência a característica física dos europeus, invasores.

entrevista realizada, estava com muita dificuldade de conseguir cumprir o calendário escolar, ou seja, ter a presença necessária para conseguir concluir o ensino no CIEJA. O fato de Jera Poty estar matriculada no CIEJA já mostra como não foi possível ter realizado o ensino no tempo indicado pela lei. Mas aqui cabe refletir que o tempo da Jera Poty não é o tempo da lei, nem antes nem agora no CIEJA.

Em um dos encontros ela estava aflita pois no outro dia teria uma entrevista de emprego. Ainda estava com questões para poder elaborar e imprimir um currículo. Trouxe do seu medo e vergonha em relação as pessoas não aceitarem sua maneira de falar e o quanto sabia que isso poderia influenciar no momento da conversa e entrevista para conseguir a vaga de emprego, mas que mesmo assim tentaria, porque estava precisando ter uma renda.

Apesar de Jera Poty, mostrar uma feição pela escola CIEJA Perus, porque reconhece que essa tenta dialogar com sua representação de Ser no mundo, também demonstra como seu Ser no mundo não necessariamente precisaria de um diploma, mas como a necessidade em conseguir um trabalho para garantir uma renda a leva a essa tentativa de concluir os estudos.

Dessa maneira, é importante não deixar de refletir como as demarcações de territórios indígenas precisam chegar com políticas públicas que garantam a permanência da população dentro da sua cultura, para além da escola, mas que ofereça garantias mínimas de alimentação e outros direitos básicos, como acesso à saúde e transporte. Ainda mais se tratando de territórios indígenas como do Jaraguá, que a população está tão inserida em área urbana com pouco ou nenhum espaço para fazer roçado e fazer caça. O ideal é que o estudo seja uma opção para aquelas/es que desejarem, do ensino básico ao universitário, mas não uma imposição, uma determinação do mundo Juruá para garantir sobrevivência.

4.8 Retomando Arquitetura de Análise: Averiguação

Depois de percorrer os dados trazidos pelas mulheres, o diário de campo e analisar, em diálogo com as literaturas aplicadas no campo conceitual, agora, é retomada a estrutura proposta para averiguar se as respostas para a pergunta central da pesquisa “A escola de Jovens e Adultos, Perus I, contribui para o processo de formação e história de mulheres racializadas?”, e averiguar se os dados trazidos correspondem ao quadro proposto por Collins, que ela nomeou de *Dimensões do Pensamento Crítico*.

Para isso, é reiterado o que Collins (2022, p. 74) propôs como *Premissas Orientadoras*, para averiguação. É considerado que o campo de análise verificou que as respostas das mulheres e outros dados cabem nas dimensões propostas por Collins se é possível identificar:

- *Gênero, Raça e Classe como sistemas de poder são interdependentes;*
- *A intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas;*
- *A intersecção das relações de poder molda experiências individuais e coletivas;*
- *Requer problemas sociais requer análises interseccionais.*

Diante dos dados trazidos pelas mulheres, pelo diário de campo e pelos documentos da escola, entende-se que são apresentados indícios de que os conteúdos trazidos apresentam elementos de Gênero, Raça e Classe nas ações desta escola, de maneira que possibilitou essas mulheres terem reflexões sobre essas pautas tanto em relação a suas vidas como em relação a estrutura da sociedade que elas vivem e de alguma maneira podem atuar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados apresentados tanto no campo conceitual quanto na parte de análise, seguimos para as últimas reflexões deste estudo.

Gênero, Raça, Classe, Escola, e....

Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte.
Gonzaguinha, 1982

Considerar as identidades e o que estas em suas diversidades podem trazer para o currículo escolar, é valorizar a diferença. Serve também como ferramenta de trabalho dos direitos humanos no campo escolar. Se tanto ecoa a ideia de uma educação antirracista, isso significa que a educação ainda é racista, significa que isso precisa ser reconhecido para ser defrontado.

Os indícios trazidos pelas mulheres participantes deste estudo mostraram que a escola pode ser um lugar de muitas opressões, mas, ao mesmo tempo, pode ampliar os horizontes sobre o que é o mundo, o que somos nós, nesta tentativa de criar outras histórias que não sejam de violência. Neste estudo, optou-se por falar de uma escola pública.

Aqui, será usado o termo *Testemunho* — cunhado por Sueli Carneiro, em sua tese —, no sentido de apontar que mesmo diante de muitos planos de morte, ainda continuamos aqui. O relato deste grupo de mulheres mostra como a experiência desta escola é um dos exemplos de *Testemunho* de resistência educacional, perante as tentativas de uma educação para conformar. Não como a falida ideia de meritocracia, de que se nos esforçarmos, dá para fazer, porque sabemos que os pontos de partida, as ferramentas e as armas são muito desiguais. Mas no sentido de mostrar que a resistência ao longo da história criou muitas tecnologias, e muitas estão dentro das escolas.

O CIEJA Perus I, é uma delas, porque valoriza as diferenças, valoriza o território, valoriza a história do Brasil, sem a ideia violenta de democracia racial. Esses ingredientes, que parecem pouco, formam um ambiente em que as mulheres apontaram se sentir seguras.

Feche os olhos e pense: a escola realmente era um lugar seguro para você?

As estudantes apontaram que em algum momento da vida a escola não foi um lugar seguro, mas que agora está sendo e estão tendo a oportunidade de ressignificar essa experiência,

talvez porque no CIEJA Perus I, independente de seu Gênero, Raça, Classe e CEP, são consideradas cidadãs, sujeitas de direitos e, por isso, com capacidade de influenciar o mundo em que ocupam.

Isso pode parecer romântico, utópico, mas o que os últimos anos mostrou é que sonhar Outros Mundos Possíveis ainda é uma arma perigosa. A gestão do Governo Federal encerrada em 2022, objetivou a criação de uma secretaria de escolas militares em um dos projetos de educação. Enquanto sociedade, deixamos de avançar em pontos que não imaginávamos que poderia haver recuo, talvez o que tenha tornado possível experiências como do CIEJA Perus I, atravessar esse período pode ter sido a capacidade que o corpo docente e gestão da escola tiveram em continuar sonhando e, conseqüentemente, passar isso para comunidade escolar.

Importante destacar que, cultura de paz, não é negar a violência, pelo contrário, é reconhecer essa para armar maneiras de resistência, e isso podemos identificar nesta escola, pelo que repercutiu nas estudantes.

Em um país que teve o maior comércio de tráfico humano da história, que teve (e ainda tem) violações às populações indígenas, se a pauta for realmente educação de qualidade, essa não poderá estar desvinculada das questões que o *Movimento Negro Educador* e as populações indígenas têm pautado e apontado instrumentos metodológicos há muito tempo. Construir equidade é ter que reconhecer não as minorias, mas as massas, a maioria que construíram e constrói esse país.

Os problemas não nascem na escola, então não é lúcido querer acreditar que a escola é a resolução de todos os problemas. Não. Não é! Ao contrário, a escola é reflexo da sociedade, a escola recebe e reproduz as violências advindas da sociedade. De alguma forma, a escola tem tanto o poder de potencializar quanto o poder de subverter essas inúmeras violências.

As mulheres nos revelaram que serem olhadas e escutadas no CIEJA Perus I, é algo diferente comparado a outras experiências com instituições escolares. Olhar e escutar uma mulher negra ou indígena, colocar o que estas trazem dentro do Projeto Político Pedagógico, e trazer para o chão, para o dia a dia da escola, é um instrumento antirracista e contracolonial, que precisa ser comum nas escolas.

As escolas têm o potencial de continuar inovando e apontando práticas relacionadas à valorização da vida, à cultura de paz, ao bem comum, à reparação histórica para construção de justiça.

Escola é um campo em constante disputa, o que significa que ocupá-las é estar em um dos melhores lugares para resistir aos planos de morte. *Escola Como Campo Em Disputa E O Prisma das Epistemologias Negras*, sim. Porque, *nunca mais um país sem nós*. Nunca mais.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. TEDGlobal, 2009. Disponível em:
https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 5 mar. 2022.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENITES, Sandra. **nhe'e paraos guarani (nhandewa e mbya)**. Publicação educativa da 35ª Bienal de São Paulo-coreografias do impossível, 2023.
- BENTO, Cida. **Vozes Insurgentes de Mulheres Negras: do século XVIII à primeira década do século XXI**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.
- BETTO, Frei. Frei Betto fala sobre Bolsonaro defender Jesus armado. **Fórum TV**, 20 jun. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o4k1L7-Tt00>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- BOLSONARO, Jair. **O Caminho da Prosperidade**. Proposta de Plano de Governo 2018-2022. Brasil, 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Pesquisa Participante e a Participação da Pesquisa. Blog A Partilha da Vida: Outros Escritos, [19-?]. Disponível em:
https://apartilhadavida.com.br/outros-escritos/?d=L1BFU1FVSVNBL1BFU1FVSVNBIFBBUIRQ01QQU5URQ%3D%3D&m1dll_index_get=0. Acesso em: 02. abr. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8/4/2023.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em:
<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20/11/2023.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2021.

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS [CIEJA]. **Projeto Especial de Ação**. São Paulo: Centro de Educação de Jovens e Adultos, Perus I, 2022.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Centro de Educação de Jovens e Adultos, Perus I, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideais: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Decolonialidade e Pensamento Afrodispórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HALL, Stuart. **Identidades e diferenças: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

JORNAL NACIONAL. Jair Bolsonaro (PSL) é entrevistado no Jornal Nacional. **G1**, 28 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/28/jair-bolsonaro-psl-e-entrevistado-no-jornal-nacional.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Nosso futuro é ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Possibilidades nos dias de destruição**. São Paulo: Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

RODRIGUES, Vera; BONFIM, Marco Antonio Lima do. **Identidade**. In.: RIOS, Flávia (Org.); SANTOS, Marcio André dos (Org.); RATTTS, Alex (Org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer; CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. Branquitude. *In.*: RIOS, Flávia (Org.); SANTOS, Marcio André dos (Org.); RATTS, Alex (Org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. New York: Columbia University Press, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização e quilombos**: modos e significações. Brasília: Revista e Ampliada, 2021.

SANTOS, Milton. **O espaço cidadão**. São Paulo: edUSP, 2014.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO ENTRE(HÁ)VISTA VALÉRIA

Participante: Valéria Rufino Martins, 57 anos, professora de história, leciona há mais de 20 anos e, na CIEJA, desde 2017.

São Paulo, 15 de agosto de 2022.

Entrevista realizada no segundo período de aula da noite da CIEJA, Perus I, período que inicia às 20:30.

A conversa foi gravada com autorização da participante.

Antes de iniciar a conversa, foi contextualizado que seriam realizadas nove perguntas, e que uma semana depois a participante receberia a transcrição da entrevista para conferir as respostas. Caso estivesse de acordo, no momento, seria feita mais uma pergunta para fechar o processo de coleta de dados.

No processo de transcrição foram realizados pequenos ajustes para melhor compreensão e fluidez do texto. As perguntas foram destacadas em negrito, seguido das respostas.

1. Para você, como as mulheres, as mulheres negras e as questões de gênero são abordadas aqui na CIEJA?

A questão de gênero está sempre aqui. A gente tem trabalhado muito com isso. Bom, vem a questão dos temas que são escolhidos, a gente teve o tema mulheres escolhido no primeiro semestre deste ano. Então, era sempre abordado através das aulas de todas as disciplinas, porque era um tema para todo mundo. As questões sociais estão implicadas no nosso país. O nosso país foi construído em cima de uma violência racial contra os povos nativos, [e] os povos que foram sequestrados de África. Então a gente tem que falar sobre isso, não tem como você dar aula no Brasil e não falar sobre isso. A não ser que você queira construir uma outra história e criar um outro país que não existe. Então, são questões que estão sempre aí, não tem como você não tocar nelas em qualquer tema que você aborda, se você tiver um conhecimento desses você vai ter que falar sobre isso.

2. Você considera que sua experiência de educadora na CIEJA contribui para seu conhecimento dos direitos das mulheres? Se sim, quais?

Então, o que eu acho que é valioso aqui são as discussões que a gente tem, às sextas-feiras, que reúnem todos os educadores. A gente tem uma preocupação com a formação para trabalhar os temas. Então isso é algo que contribui, que eu acho que devia ter em todas as escolas.

Fala um pouco mais sobre esse processo de formação, vocês decidem os temas?

A gente tem os temas que são decididos, e não são decididos apenas pela equipe, são decididos junto com os estudantes. Os estudantes vão fazendo os seus questionamentos em sala, e aí toda sexta-feira a gente tem essa reunião, das 14h às 17h, e [...] a gente traz os temas que foram levantados pelos estudantes. Para o primeiro semestre, tinha muita

questão da saúde da mulher, situação de trabalho e todas as questões que se articulam. Então a gente acabou elencando essa questão, esse tema 'mulheres reais', de fazer essa discussão da mulher trabalhadora de quem somos nós. Teve vários processos de formação nesse sentido. Então, os professores foram criando as suas rotinas de aula, a gente teve a apresentação deles para nós, para que a gente pudesse discutir, teve algumas aulas que foram socializadas a gente também teve socialização de práticas, a JEIF (Jornada Especial Integrada de Formação), também teve socialização de prática. Eu não gosto muito dessa coisa de socialização de prática, porque eu acho que a prática é uma coisa individual, acho que a gente tem que estudar mais a teoria e aí cada um vai se encontrando, mas essa [...] experiência foi positiva. Eu achei que valeu muito, porque a gente teve a participação de educadores que são do módulo um, que é de alfabetização, e a gente tem muitos estudantes que têm essas dificuldades nos módulos três e quatro. Então, para a gente é um aprendizado porque nós não temos o conhecimento de alfabetização.

3. A experiência de educadora na CIEJA, tem contribuído para sua relação com?

Família () sim () não

Reconhecer seus direitos e responsabilidades como cidadã () sim não ()

Trabalho () sim () não

Caso sim, poderia descrever como?

Eu acho que não. [...] Nessas questões, a gente, [...] enquanto educadores da prefeitura de São Paulo, [...] sempre está na luta, e como a gente está na luta, [estamos] sempre abordando essas questões. Lembro que a gente fez várias reuniões na escola que eu lecionava antes em relação a reforma da previdência. Como eu vim para cá em 2017, em 2015, 2016, a gente passou o tempo todo discutindo essas coisas. [...] Teve ataques na prefeitura também, desde 2014, em relação a previdência municipal, e isso levava a gente a fazer as discussões com os pais de alunos. Eu acho que não tem grande diferença nisso, não. [...] É uma coisa que depende do lugar que você está, pelo menos as escolas que eu passei deu [...] para fazer discussões em relação aos direitos, como conquista mesmo, né. Não esse direito que é sonhado.

4. Como você se reconhece na questão de classe social:

Classe alta () Classe média () Classe pobre ()

As experiências aqui na CIEJA contribuem para você identificar questões de desigualdade social?

Eu sou da classe trabalhadora.

Você já se entendia assim antes ou foi lecionar aqui na CIEJA que te ajudou a entender isso?

Sempre me entendi como da classe trabalhadora.

5. Você se sente segura para expressar sua opinião, suas ideias aqui na CIEJA? Em algum momento específico? De que maneira?

Depois de realizar a pergunta cinco eu disse que iria juntar com a pergunta seis, porque entendia que para ela fazia sentido.

6. A direção e coordenação convidam você para participar de processos como: PPP, construção do currículo, grêmios, organização de eventos, reuniões? Caso sim, como esses momentos contribuem para sua formação?

Aqui é uma escola que você tem completa liberdade para trazer ideias novas. Eu tive a ideia do projeto de escuta esse ano, tem propostas de saída, tudo é possível de ser discutido e apresentado. [Dá pra ver] se você consegue ter outras pessoas que vão juntar com você em algum projeto, outros educadores, contato com outros órgãos aqui da região. Aqui tem uma abertura muito grande para essas coisas. A gestão convida. [Tivemos] os grupos de estudos durante o período da pandemia – na verdade [...] tinha começado antes, um grupo de estudos de relações étnico raciais, que era o que eu fazia parte. Tinha um grupo de estudos de territórios, tinha vários grupos de estudo que a gente organizava as leituras, depois [compartilhávamos] os estudos na reunião de sexta-feira, que é a mais longa. Isso foi uma experiência boa que eu tive aqui. Achei muito importante, porque são vários temas que a gente tem para trabalhar. Quando você faz esse tipo de atividade, você fortalece, você começa a ver quais são as questões dos professores em relação ao tema. Eu achei muito legal, porque a gente dividiu grupos e cada pessoa do grupo ficava com um tema, aí você discutia os capítulos do livro com aquele grupo, você via quais eram as questões que incomodavam, que não incomodavam. [...] Não tem como você abordar temáticas tão difíceis, para nós que somos mulheres negras, e isso já está posto não é difícil de começar, mas aí eu fico imaginando como é que é para essa pessoa que nunca nem sonhou que tinha um problema: 'é mesmo, né? Existe um problema', então as pessoas começam a sentir, a ver isso nos textos e discutir. É bem importante, porque eu acho que ajuda a mudar também o seu estado com as pessoas. Se a gente for ver, a maioria do público da CIEJA são pessoas negras, né? Pessoas negras, trabalhadoras, mulheres. Então se você não entende isso, como é que você vai dar aula para essas mulheres?

Você participa de reuniões em outros espaços coletivos como, UBS, teatro, centro comunitário, outros? Se sim, porque?

Eu sou uma pessoa que adora ficar em casa e dormir, mas eu estou participando do Quilombaque, [...] aos sábados. Tem aula para os estudantes que querem entrar no vestibular. Então eu estou lá, colaborando como voluntária uma vez por mês.

7. A CIEJA contribui para você conhecer outros equipamentos públicos do seu bairro? Quais?

É engraçado, porque eu morava num bairro próximo, que é Taipas. Eu via o povo de Taipas vindo para Perus. Eu sempre saía de Taipas e ia para Lapa, para Perdizes, ia para qualquer outro lugar. Eu achava estranho essa locomoção para Perus. Quando eu comecei a trabalhar, antes de vir para cá, trabalhei [...] no Leonel e no Rincão. Tinham os grupos que falavam da fábrica de cimento, eu ouvia falar muito sobre a fábrica de cimento, sobre o movimento dos Queixadas. Nossa, que legal! A maior greve! Uma coisa linda. Só que eu nunca tinha nem imaginado onde era a fábrica. Eu cheguei aqui, na primeira vez que eu desci na estação, eu ficava 'cadê a fábrica? Cadê a fábrica?'. Eu só fui conhecer de fato estando aqui. Em algumas [das] vezes que a gente foi com os estudantes, uma coisa que achei importante ter conhecido, em uma saída de campo com os estudantes com o pessoal do Quilombaque de apoio (eles tem o tour por Perus), a gente fez um reconhecimento de espaço no Recanto, com o professor da FAU/USP, que atuam aqui com a gente. A gente foi para o Recanto dos Humildes, eu conheci bastante coisa da região.

8. Se você tivesse o poder de mudar alguma coisa na sua antiga escola, o que seria? Por qual motivo?

*Uma coisa, uma coisa só?!
A educação pública iria acabar com todas as escolas particulares. Porque se a educação é direito, você não pode ter uma escola pública é uma escola privada. Não tem direito aí. Se você coloca todas as escolas como públicas, o poder público [tem] que garantir educação de qualidade para todo mundo.*

E aqui na CIEJA? Por qual motivo?

Aqui na CIEJA, eu faria um acesso melhor para as pessoas que têm problemas de mobilidade. Tem muita escada aqui. Quando tem festa na quadra, quem tem problema de mobilidade, como é que faz?

Não tem elevador, né?

Não tem, nem pra chegar até aqui onde estamos.

9. O que as mulheres negras educadoras querem, não como sonho, mas como conquista?

Uma conquista é a gente não ter mais que fazer essa afirmação: eu sou mulher negra. Uma conquista é a gente ser humano. É olhar para o outro como humano, sem essas desigualdades impetradas pelo

capitalismo, que é o que acontece. Por que a gente precisa sempre ter que afirmar esse estado de gênero, de raça. Por que a gente precisa disso? Quem criou isso? Você se descobre mulher, negra. É uma sociedade que vai lhe enchendo de descobertas. Você se descobre idosa, [n]uma sociedade que vai lhe colocando sempre fora do lugar. Não tem lugar para todo mundo. Como assim não tem lugar para todo mundo? Tudo que já foi produzido, toda produção que tem, a gente tem produção para alimentar o mundo inteiro, e temos gente morrendo de fome. Temos situação de deslocamento de todo mundo e você está sempre sendo mostrado: ‘olha, o que é que você está fazendo aqui? Qual é o seu lugar?’ E isso pra mim é uma constante enquanto mulher e negra. Essa reafirmação é dolorida, [...] a gente tem que reafirmar, porque essa sociedade ainda exclui. É um direito ser humano sem taxações, sem essa necessidade de [...] ter que reafirmar, que a gente está em busca de um lugar. É direito!

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO ENTRE(HÁ)VISTA TATIANE

Participante: Tatiane, 31 anos. Moradora do bairro de Perus, estudante da CIEJA Perus I. São Paulo, 15 de agosto de 2022.

Entre(A)vista/conversa realizada em uma segunda-feira, às 20:02.

A conversa foi gravada com autorização da participante.

Antes de iniciar a conversa, foi contextualizado que seriam realizadas nove perguntas, e que uma semana depois a participante receberia a transcrição da entrevista para conferir as respostas. Caso estivesse de acordo, no momento, seria feita mais uma pergunta para fechar o processo de coleta de dados.

No processo de transcrição foram realizados pequenos ajustes para melhor compreensão e fluidez do texto. As perguntas foram destacadas em negrito, seguido das respostas.

1. Para você, como as mulheres, as mulheres negras e as questões de gênero são abordadas aqui na CIEJA?

Na minha opinião, a CIEJA aborda o tema de uma forma concreta. Os professores não fazem diferença, porque a gente também vê muitos que falam que não têm preconceito, mas a gente sabe que o preconceito existe, então eu acho que a CIEJA em si, as pessoas, os professores, o conjunto que trabalha aqui, tratam de uma forma correta.

2. Você considera que sua experiência de estudante na CIEJA contribui para seu conhecimento dos direitos das mulheres? Caso sim, quais?

Vamos lá, não sou muito boa de falar sobre isso aí mas, assim, em questão dos direitos das mulheres eu acho que depois que eu comecei a estudar aqui na CIEJA, não que eu não sabia um pouco antes, mas como a gente tem professores excelentes aqui eles abordam muito o tema das mulheres hoje, empoderadas né, que pode, onde pode se manter, onde pode sobreviver, a não depender só do gênero masculino, né? Então, isso meio que acaba ajudando a gente a se tornar um pouco mais independente.

3. A experiência de estudante na CIEJA tem contribuído para sua relação com:

Família (X) sim () não

Caso sim, poderia descrever como?

Sim. Na CIEJA, estou fazendo acho que o nono ano do ensino médio. Então, para mim, a CIEJA está contribuindo não só com a minha família, mas com os meus entendimentos. Eu até pensei que eu não teria mais a chance de estudar, cheguei aqui e conheci uma nova proposta. Não é sempre que eu posso estar aqui, porque eu também trabalho tenho uma vida bem corrida, mas a CIEJA tem contribuído muito com a minha vida pessoal, na minha casa, com a minha família também.

Por que você achou que não voltaria a estudar?

Não sei. Eu não sei... Porque, assim, a gente acha que a gente coloca as dificuldades nas coisas, porque já era para eu ter terminado meus estudos faz tempo, entendeu? Então, a gente vai achando que está ficando velha, daqui uns dias ninguém nem vai prestar mais atenção, a gente não vai precisar dos estudos, a gente não vai precisar disso, não vai precisar daquilo. E só agora que eu estou dentro do mercado de trabalho, que eu moro em uma cidade grande que cada vez exige mais estudo, é que eu vejo o quão importante é estar de frente, é importante você ser dependente de você, não depender só de uma pessoa para fazer por você. Ah, eu não sei ler, lê aquilo ali para mim?; eu não sei escrever, escreve para mim?; eu não sei fazer uma assinatura, assina para mim? Como eu vejo meus pais, porque meu pai estudou até a terceira série, a minha mãe não sabe, a minha mãe é por preguiça mesmo, porque a gente tenta ensinar, ela faz errado uma vez e não quer tentar de novo. Eu vejo a minha mãe fazer o RG dela ainda como analfabeto, sendo que ela sabe assinar, é só ter um pouco de paciência. Mas a minha mãe é preguiçosa, ela não se esforça. Então, eu não quero um dia chegar e não saber assinar nem meu nome e outra pessoa tem que decidir as coisas por mim. Igual a questão de votar, se eu não votar, outra pessoa vai decidir por mim, e pode decidir errado, então eu também quero ter esse direito. É isso.

Essa pergunta teria dois outros complementos, que seriam:

Reconhecer seus direitos e responsabilidades como cidadã () sim () não

Trabalho () sim () não

Entendo que você respondeu isso nessa primeira resposta mas, quero incluir uma outra pergunta: você disse “agora eu moro numa cidade grande”. Você não é de São Paulo? Pode dizer de onde você é e há quanto tempo mora na cidade?

Eu não sou de São Paulo. Eu sou de uma cidade do interior da Bahia, fica no baixo sul, uma cidade com 6.000 habitantes. Então, não é uma cidade grande é uma cidade pequena. Eu sou natural da Bahia, [...] lá por ser um lugar pequeno a gente acaba migrando para as cidades grandes, porque é aqui que tem as melhores oportunidades. Não vou dizer que a gente vive em um mar de rosas, mas a gente ganha de acordo com o que a gente pode sobreviver. Na Bahia, é claro que a gente também vive, mas vive dentro da medida do possível: ou você trabalha na roça, ou você trabalha em casa de família o mês inteiro, para receber R\$300,00. Aqui a gente tem um salário melhor. É claro que os empregadores também não pagam bem, mas paga um pouco melhor do que lá, e a gente acaba vivendo um pouco melhor aqui, com as condições daqui do que na Bahia. Por isso a gente acaba vindo. Então, eu vim. Eu moro aqui há quatro anos. É a segunda vez que eu venho para São Paulo, e quando eu vim e me estabilizei aqui, tive a oportunidade de trazer os meus irmãos.

Quando você veio a primeira vez, você tinha quantos anos?

A primeira vez, quando eu vim a primeira vez, eu tinha 22 anos.

E a segunda é agora?

Eu voltei com 28 anos. Acho que foi 28, pois eu estou com 31 anos. É mais ou menos isso aí. Então quando eu vim e me estabilizei eu trouxe os meus irmãos para morar comigo, porque eu acho que eles também podem ter uma oportunidade melhor.

Quantos irmãos?

No caso, comigo vieram dois, mas um acabou indo embora, e o outro mora aqui e trabalha no Carrefour [ao falar do irmão, ficou com olhos cheio d'água]. Ele está de férias, eu estou com saudade dele.

E você é mãe de um bebê?

Eu sou mãe de três crianças.

De quantos anos?

Uma adolescente de 14 anos, uma de 12 anos, e o João que tem 2 anos e 4 meses.

Todo mundo na escola?

Todo mundo na escola, me dando trabalho [risos].

4. Como você se reconhece na questão de classe social:

Classe alta ()

Classe média (X)

Classe pobre ()

E me considero uma pessoa da classe média. [...] Eu não vivo na pobreza, mas não sou rica. O que eu ganho junto com a minha família dá pra gente viver e sobreviver muito bem, graças a Deus. Lá em casa, no momento, só eu estou desempregada, porque meu irmão estuda, o meu irmão trabalha, meu esposo também trabalha. No momento eu vou dar um tempo, porque eu estou querendo priorizar os meus estudos, porque não estou conseguindo organizar estudo, trabalho e filhos. Então, eu vou dar um tempo agora no trabalho. É claro que eu preciso trabalhar também, mas a minha prioridade, no momento, é terminar meus estudos até porque eu pretendo fazer faculdade também.

De que?

Ah, eu quero cursar administração.

Tati, você fez uma avaliação de porque você se entende de classe média, de que você não vive no luxo, mas não passa necessidades. A escola lhe ajudou a entender questões de desigualdade social?

Acho que em todas as partes. A escola também aborda muito esse tema da gente morar dentro das comunidades, quais são os benefícios que a gente não tem. Eu moro dentro de uma comunidade, que infelizmente a gente não tem saneamento básico. [...] Eu não sei se depende só dos governantes, [...] [ou] se também não faz parte da sociedade pensar um pouco e poder também contribuir para tudo isso. Então, a escola aborda o tema e a gente fala de acordo com o que a gente vive. Não sou rica, mas eu vivo em condições melhores do que outras pessoas que vivem por aí e que passam por muito mais dificuldade. Eu acho que é legal a forma de viver, e eu gostaria que todos vivessem com dignidade, porque é difícil você sair e saber que na sua casa tem comida, mas na do vizinho não tem. É fácil você chegar e falar assim ‘vizinho eu lhe dou 1 kg de feijão’, ou ‘lhe empresto 1 kg de feijão hoje’, mas amanhã o vizinho vai estar com fome, porque não chega para todo mundo. Isso é o que mais me incomoda. Não é só dentro das comunidades, mas na cidade em si, em torno de tudo, porque a gente não vê pessoas só da comunidade nas ruas, a gente também vê pessoas de classe alta, a gente vê pessoas muito perdidas no mundo das drogas e que acabam migrando para as ruas.

5. **Você se sente segura para expressar sua opinião, suas ideias aqui na CIEJA? Em algum momento específico? De que maneira?** Antes de encerrar a pergunta, faço um complemento com um fragmento do diário de observação das aulas que Tatiane cursa na CIEJA.

A primeira vez que estive aqui, lá no comecinho de março, na aula da professora Valéria, você falou uma coisa que me marcou muito eu tenho anotado aqui, no meu diário de campo, a maneira como você falou: “*Eu não sou muito de falar, eu falo aqui*” você disse assim, “*é aqui na escola que eu falo, porque não sou muito de falar*”. (Transcrição de uma fala de Tatiane, Caderno de Campo, mar. 2022). Isso me chamou a atenção no sentido de pensar:

O que tem nesse lugar, que lhe faz querer falar, que não tem em outros?

É porque aqui na CIEJA, os professores dão voz para a gente, então eu me sinto à vontade para me expressar do jeito que às vezes o professor faz uma pergunta: ‘você gostaria que tal coisa fosse assim?’ – ‘Sim, eu gostaria, mas tem alguns pontos que precisam melhorar’ ou ‘alguns pontos deixam muito a desejar, a gente precisaria arrumar’. E, realmente eu não sou muito de falar, eu sou uma pessoa muito tímida, sou muito calada, vivo mais no [...] mundo que criei para mim, e não aceito que ninguém entre para bagunçar ele, porque ele é meu, só meu. Então, quando uma pessoa entra e já quer bagunçar, eu já [aviso] para respeitar, porque aqui é meu canto. [...] Aqui na CIEJA a gente estuda pouco tempo. Duas horas, às vezes, nem dá tempo de tudo, acontece um imprevisto a gente corre para casa, e tudo mais. Mas aqui a gente tem o direito de falar, os professores dão o que a gente falar, passam

conteúdo legal, passam as atividades e [nos] dão ao direito de resposta [...]. Então a gente pode conversar, se expressar do jeito que a gente quer, como a gente gostaria que fosse. Então eu gosto quando os professores fazem umas perguntas legais, gosto sempre de pensar e ter a resposta certa para dar para eles. Não sei se vai sair certo, mas eu acabo falando.

6. A direção e coordenação convidam você para participar de processos como PPP, construção do currículo, grêmios, organização de eventos, reuniões?

A escola convida. Inclusive, falando sobre o Grêmios Estudantil, eu sou representante de uma sala, só não sei qual, esqueci. Porém, como eu vivo uma vida muito corrida o tempo todo, quase não participo desses chamados, desses eventos que sempre acontecem mais no final de semana, [aos] finais de semana estou quase sempre trabalhando. Eu trabalho durante a semana, e final de semana eu também estou trabalhando. Mas a escola é bem comunicativa sempre está avisando e revisando os assuntos, e a gente está sempre ligado em tudo. Hoje, com as redes sociais ficou mais prático ainda. [...] A escola convida sempre, e a gente está sempre atento ao celular. Eu, particularmente, quase não participo de nada, porque eu vivo na correria.

7. Você participa de reuniões em outros espaços coletivos como, UBS, teatro, centro comunitário, entre outros? Caso sim, quais?

Ó, pra falar a verdade, fui uma vez na reunião da UBS e não fui mais, porque eu não tenho tempo. Realmente o meu inimigo é o tempo [...]. Na época eu estava grávida do João, que é o meu filho que tem dois anos e quatro meses. Foi bem legal, porém eu também trabalhava e eu não podia ir toda vez participar, porque era um atestado que eu tinha que pegar e entregar no trabalho. [...] Os empregadores também não entende que por você ir para um evento público, você pega um atestado, porque eles não querem pagar o dia que você faltou no trabalho para participar de tal coisa. Então, depois eu também não participei de nada.

Essa escola contribuiu para você conhecer outros equipamentos aqui do bairro que antes você nem sabia que existia?

Na verdade, ter conhecido a CIEJA foi uma novidade, porque eu não sabia que a escola existia. [Conheci] através de uma amiga. Eu faço a unha com ela. [...] comentei [...] 'eu quero terminar meus estudos!', ela falou: 'eu estudo na CIEJA!'. [Levou] uns 15 dias para ela me passar o endereço, [o] por que eu não sei. Aí, todos os dias eu cobrava o endereço da escola, ela respondia: 'porque estou sem tempo para te levar lá, [...] quando eu for, a gente já vai direto'. Eu não vou dizer para você que eu descobri muita coisa aqui, até porque aqui em Perus eu [...] vim morar acho que em 2019, há uns três anos. Eu ainda não conheço muita coisa aqui. Tem coisas que os professores falam, como alguma coisa do cimento, isso eu sei porque os professores contaram,

porque eu nunca ia saber. Então, através dos professores aqui na CIEJA, eu fiquei sabendo sobre a famosa fábrica de cimento.

Os professores falam muito sobre a história do bairro?

[...] Eles acabam comentando muita coisa e a gente acaba conhecendo mais pela fala dos professores. No meu caso, [...] não tenho tempo para explorar muita coisa.

8. Em relação a escola que você estudava antes e a CIEJA, qual delas contribuiu mais para você entender questões sobre: Mulheres; mundo do trabalho; desigualdade social; direitos e responsabilidades; entre outros.

[...] Quando eu estudei na Bahia, eu era muito jovem e parei meus estudos com 15 anos. Na época, eles não falavam muito [...] nessas questões de direito das mulheres, empoderamento, não falavam da questão de sexo na sala de aula – eu acho que isso também contribui, que isso é muito importante, tem que saber diferenciar é claro. Então, o que abriu [mais] a minha mente, foi depois que eu voltei para São Paulo, e depois que eu comecei a estudar aqui. E as pancadas da vida também, né!? Que a gente vai aprendendo no dia a dia. Hoje eu sei que não é certo a gente aceitar que o homem grite com a gente, que queira bater, que fale alto. Até porque, se a gente vive junto é para a gente constituir uma família juntos, para crescer juntos. Então, não tem porque eu gritar mais que você, nem você gritar mais do que eu. Se é para a gente viver em conflito, cada um procura seu lugar. Eu acho que a CIEJA abre muitas portas para a gente ficar sabendo de todos os nossos direitos e [...] nossos deveres. E, em questão de trabalho, eu não deixo [mais] o patrão me fazer de besta, não!

9. Se você tivesse o poder de mudar alguma coisa na sua antiga escola, o que seria? Por qual motivo?

Ah, eu acho que eu mudaria a mente dos professores. O jeito que eles falavam, e os tipos de coisas que falavam. [...] Uma coisa que me marcou muito e me marca até hoje é a questão do bullying na escola. Eu também sofria dos professores por eu ser assim, eu sempre fui gordinha, [...] então dos professores aos alunos, a gente ouvia piadinhas sempre. Os gordinhos, os que tinham o cabelo mais duro, quem tinha piolho, o que era mais pobre, o que ia para escola de chinelo... Sempre tinha comentários dos alunos, [...] e os comentários dos professores. [...] Aquilo ali não ficava só na sala de aula, às vezes a gente chegava na secretaria e encontrava um professor falando 'fulano veio para escola desse jeito'. Mas as pessoas têm que pôr na cabeça: não é porque tem comida na sua casa que tem na minha, não é porque você tem um chinelo novo que eu vou ter, às vezes você tem um sapato mas eu não tenho, então eu vou de acordo com o que dá, eu vou de acordo com a minha realidade. Eu sou de uma família muito humilde, simples, graças a Deus. De onde eu vim para [onde] estou

hoje, vivo bem, graças a Deus. Então, se fosse para dizer 'hoje, se você pudesse abrir a mente das pessoas que te ensinou lá atrás, o que que você faria?' A mudança na mente deles, para que o bullying não existisse dentro da escola, não só dentro da escola. Bullying é coisa séria, bullying é uma palavra muito forte. A brincadeira que deixa você feliz talvez não deixe a mim, o que você acha que é bom para mim, às vezes não é. É bom para você, porque você fez a brincadeira, encontrou uma outra pessoa que respondeu à brincadeira que você fez de maldade comigo, e seu colega gostou e deu risada, mas eu não. Eu posso até rir naquele momento, mas depois vou parar e pensar que aquilo ali não é legal. Eu falo do bullying porque a minha filha [de 14 anos] estuda em uma escola estadual – no Manuel Bandeira, ela está no nono ano. Ela tem uma colega que sofre abuso, sofre bullying desde o porteiro aos professores na sala de aula. E me incomoda, porque ela fala para mim, eu fico pensando: onde estão os gestores da escola que não veem? Gente, não é para levar o bullying para a sala de aula, bullying faz a pessoa matar outras, leva ao suicídio, bullying leva você a entrar em depressão, você se torna uma pessoa doente, porque foi a piadinha que você fez, eu não [gostei]. Eu sou nordestina, eu sou da Bahia, mas eu não gosto desse tipo de brincadeira. Assim, 'porque é da Bahia', beleza, mas o que a Bahia tem de diferente de São Paulo? 'Esse sotaque de vocês é feio', beleza, o de vocês é bonito? Com esse 'r' puxado, é bonito? Eu não aceito esse tipo de brincadeira. Eu não vou citar o nome porque é uma criança menor de idade, a amiga da minha filha, mas eu gostaria que a mãe dela fosse na escola e questionasse o porquê que aceitam esse tipo de brincadeira, porque na hora a menina até ri, mas isso machuca. [...] Eles acabam fazendo bullying também devido ao sobrenome dela, associam uma coisa com a outra, já passou de bullying para ser assédio moral. A partir desse momento já virou assédio moral! Alguns professores do sexo masculino ainda ajudam a criticar, [...] o sobrenome da menina. Então assim, se fosse com a minha filha, se [ela] chegasse me relatando isso – porque a minha filha é muito aberta comigo, eu teria subido na escola, e teria feito um barraco naquela escola. Eu já teria colocado ela abaixo. Talvez ela não seja tão aberta com os pais dela do jeito que a minha filha é comigo, mas eu sempre falo para minha filha: 'aconteceu alguma coisa diferente, me fala. Porque, você não resolve, mas você tem mãe, eu subo e resolvo independente de ser o papa, eu subo e resolvo'. Então, eu não gosto desse tipo de brincadeira, eu não gosto de brincadeira que machuca.

O que você mudaria aqui na CIEJA?

Agora você me pegou. Eu não tenho o que mudar aqui, eu acho legal aqui, acho legal essa comunicação que a gente tem de brasileiros com haitianos. Eu tiro por eles, porque a escola aceita qualquer tipo de aluno. Eles não falam muito bem o português, às vezes a gente não entende, mas a gente confirma tudo: 'né', 'é', 'beleza'. Mas eu acho a oportunidade legal, porque assim como nós que somos daqui do Brasil,

eles também têm as dificuldades deles. É claro que eles também podem entrar em um outro lugar que eles podem encontrar mais dificuldades do que aqui. A CIEJA abre portas a [...] pessoas imigrantes. São imigrantes que falam, não sei, vêm de outros países, e tudo mais, então eu acho muito legal. E isso me faz querer ficar mais tempo aqui. É muito legal você ver outras culturas, [...] ver outras pessoas, outras raças, outras cores. Porque eu sou negra, mas eles têm o tom de pele mais escuro que a minha. Querendo ou não, somos todos iguais, então isso acaba agregando mais e fica legal, uma mistura legal. Acho bom, divertido. Acho que aqui na CIEJA eu não mudaria nada.

10. O que você acha que seria diferente na sua vida se você tivesse tido a oportunidade de estudar no tempo orientado pela lei em uma escola como a CIEJA Perus?

Vamos lá... Eu acho que se eu tivesse estudado no tempo certo garantido pela lei, eu teria terminado meus estudos. Talvez com [um] pouco de dificuldade, como sempre, mas eu teria terminado. O meu foco seria estudar para ter uma profissão melhor do que a que eu tenho hoje. Eu trabalho como auxiliar de limpeza. Não tenho preconceito, porque é uma profissão digna como outra qualquer, mas se eu falar que eu quero isso para o resto da minha vida, eu não quero. É uma profissão digna, mas é uma profissão muito desvalorizada. Você, com a roupa que sai de casa, você é outra pessoa, você coloca a roupa da limpeza, você é a faxineira, porque é assim que as pessoas tratam as pessoas da limpeza: você é a faxineira. Então se eu fosse pensar como eu penso hoje, se a escola fosse a CIEJA, seria totalmente diferente, porque aqui a gente tem a mente aberta, aqui a gente fala muito, os professores, as pessoas. Aqui o conjunto nos dão voz, a gente tem o direito de reivindicar mais os nossos direitos. Se no passado eu tivesse insistido, ou as pessoas que cuidavam de mim tivessem insistido para que eu não desistisse dos estudos, talvez eu conseguiria ter terminado. Mas como eu não terminei tive que voltar a estudar, até porque eu preciso. Eu queria que a escola do passado fosse a CIEJA, porque a minha mente é totalmente diferente hoje. Eu reclamava muito no passado, eu reclamo até hoje, porque eu sou reclamona. Eu queria que a escola de lá fosse a CIEJA, porque eu tenho parentes que ainda estudam lá, eu tenho primos, tenho tios, não mudou muita coisa, porque o tempo está passando, mas a mente das pessoas ainda vivem no passado, no passado muito antigo e preso, onde se você for pobre os estudos serão menos e se você for de classe melhor você vai conseguir um pouco mais. Eu penso diferente, eu acho que os estudos deveriam ser iguais para todos, porque os estudos deveriam ser um direito. Se o filho do rico pode entrar na faculdade, o filho do pobre também tem que ter esse direito, até porque somos todos iguais.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO ENTRE(HÁ)VISTA LUCIANA JERA

Participante: Luciana Jera Poty Gabriel, 25 anos, moradora das aldeias Guaranis Parelheiros e Jaraguá, além de outras áreas da cidade.

São Paulo, 5 de setembro de 2022.

Entre(A)vista/conversa realizada em uma segunda-feira, na CIEJA Perus I, às 19:30.

A conversa foi gravada com autorização da participante.

Antes de iniciar a conversa, foi contextualizado que seriam realizadas nove perguntas, e que uma semana depois a participante receberia a transcrição da entrevista para conferir as respostas. Caso estivesse de acordo, no momento, seria feita mais uma pergunta para fechar o processo de coleta de dados.

No processo de transcrição foram realizados pequenos ajustes para melhor compreensão e fluidez do texto. As perguntas foram destacadas em negrito, seguido das respostas.

1. Para você, como as mulheres, mulheres negras, mulheres indígenas e as questões de gênero são abordadas aqui na CIEJA?

Nunca.

Aqui na escola conversam sobre as questões de mulheres indígenas e da população negra. Nas aulas que você frequentou não teve nenhuma aula? Pois, eu sei que a temática foi mulheres, né?

Eu não participei, então eu não sei. Mas eu já ouvi algumas vezes falando aqui, de mulheres negras, de indígenas.

E o que você achou da maneira como a escola abordou o tema sobre mulheres, sobre mulheres negras e indígenas? Como você sentiu? Você achou que foi da maneira correta?

Para mim, para o meu conhecimento, a maneira foi incorreta.

2. Você considera que sua experiência de estudante na CIEJA contribui para seu conhecimento dos direitos das mulheres? Se sim, quais?

Está contribuindo. Já participei de várias rodas de conversas sobre mulheres aqui.

3. A experiência de estudante na CIEJA tem contribuído para sua relação com?

Família (X) sim () não

Caso sim, poderia descrever como?

Não. Não sei.

4. Como você se reconhece na questão de classe social:

Classe alta ()

Classe média (X)

Classe pobre ()

Pobre claro, né?

Por que, claro né? Me explica.

Na verdade, porque às vezes faço coisas artesanais e consigo dinheiro.

E o que é uma pessoa da classe da classe pobre?

Hunn, não sei...

5. Você se sente segura para expressar sua opinião, suas ideias aqui na CIEJA? Em algum momento específico? De que maneira?

Converso com algumas professoras que conheço aqui.

Aqui é um ambiente que você se sente segura?

Sim, é seguro.

Aqui é um lugar que você se sente acolhida, se sente vista?

Sim, me sinto assim mesmo. Eu queria fazer alguma coisa para o reconhecimento dos povos, eu queria fazer alguma coisa, para mostrar nossa cultura aqui também, para as pessoas de fora aprenderem com a gente.

6. A direção e coordenação convidam você para participar de processos como: PPP, construção do currículo, grêmios, organização de eventos, reuniões?

Sim. Convida, sim.

Tem algumas atividades que você participou?

Algumas, ali perto do terminal.

No Centro Cultural Quilombaque?

Isso mesmo.

Você gostou?

É, eu gostei!

7. Você participa de reuniões em outros espaços coletivos como, UBS, teatro, centro comunitário, entre outros? Caso sim, porque?

Já participei de grupos, reuniões, essas coisas. Reuniões de nossos direitos. Nosso povo, né? Não é só indígena.

Essa escola contribuiu para você conhecer outros equipamentos públicos do bairro que antes você nem sabia que existia?

Não.

- 8. Em relação a escola que você estudava antes e a CIEJA, qual delas contribuiu mais para você entender questões sobre: Mulheres; mundo do trabalho; desigualdade social; direitos e responsabilidades; entre outros.**

Antes eu era criança, né? Eu parei de estudar com 13 anos. A CIEJA, na verdade, contribui.

A escola que você estudou era a que tem na aldeia?

Não.

E por que, contribuiu? Contribui para você se reconhecer Mulheres, mundo do trabalho, desigualdade social, direitos e responsabilidades, entre outros.

Não sei dizer.

- 9. Se você tivesse o poder de mudar alguma coisa na sua antiga escola, o que seria? Por qual motivo?**

Na vida de criança a gente não pensa nada, né? Se voltasse eu iria estudar, formar, ajudar os povos.

Você mudaria alguma coisa lá?

Não, não.

E na CIEJA? Pode ser qualquer coisa.

Na verdade, eu mudaria os materiais, né?

Os livros?

Não, na verdade as vezes os professores fazem a mesma atividade, né? Não gosto, mas eu não sei o que dizer.

Como assim? As atividades você faz em uma aula, tem que fazer novamente?

Aqui na nossa aula tem dois professores, a V. e o D., juntos, né?

Isso, um de história e outro de geografia.

Sim, no mesmo horário. Não gosto.

Você não gostou de ter dois professores?

Não gostei, eu gosto, mas não...

Você não sabe se gosta dessa relação de ter dois professores?

É, é...

Você gosta da aula deles?

Gosto. Eles sempre falam da história indígena. Estou adorando.

Você acha que eles falam de uma maneira respeitosa?

É respeitosa, toda vez que eles explicam aqui falam de respeito a indígena, a negro.

10. Para você, enquanto uma mulher indígena, como as populações indígenas deveriam ser estudadas nas escolas?

Ao término da pergunta, Luciana Jera Poty pede um exemplo. Eu digo: O que você acha de falarem que quando os portugueses chegaram no Brasil, não existia nada?

É errado. Existia!

E que a população indígena não tem direito a terra nenhuma, que se quiser que vá trabalhar?

A maioria fala assim, né? Mas pessoas que não sabem.

O que não sabem, Poty? O que precisam aprender?

Aprender a respeitar, né! O livro também tem a história dos indígenas, a chegada dos portugueses, né? Já existiam os indígenas! Indígenas não, são povos indígenas!

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO ENTRE(HÁ)VISTA JULYANE

Participante: Julyane de Souza Camargo, 16 anos, estudante do 9º ano na CIEJA, Perus I. São Paulo, 19 de agosto de 2022.

Entre(A)vista/conversa realizada no primeiro período de aula da noite da CIEJA, Perus I, período que inicia às 19:30.

A conversa foi gravada com autorização da participante.

Antes de iniciar a conversa, foi contextualizado que seriam realizadas nove perguntas, e que uma semana depois a participante receberia a transcrição da entrevista para conferir as respostas. Caso estivesse de acordo, no momento, seria feita mais uma pergunta para fechar o processo de coleta de dados.

No processo de transcrição foram realizados pequenos ajustes para melhor compreensão e fluidez do texto. As perguntas foram destacadas em negrito, seguido das respostas.

1. Para você, como as mulheres, as mulheres negras e as questões de gênero são abordadas aqui na CIEJA?

Eu acho que fora daqui da CIEJA as pessoas são muito preconceituosas. [...] Tem gente que é machista, tem gente que ainda compara cores. Acho que é por conta disso que a CIEJA, em março, quis mostrar isso para nós, que não tem diferença.

E como isso é estudado aqui na CIEJA?

Eles trazem com bastante criatividade. [...] Não trazem só uma mulher, trazem várias! Então tem como a gente conseguir entender um pouco do que eles estão falando.

2. Você considera que sua experiência de estudante na CIEJA contribui para seu conhecimento dos direitos das mulheres? Caso sim, quais?

Sim, trouxe muitas coisas novas, porque tinham coisas que eu não parava para imaginar e, depois que comecei a estudar, entendi [...]. Eu já sabia que tinha gente que era preconceituosa, que era machista, só que trouxeram coisas diferentes, fora do meu mundo.

O que não estava no seu mundo e agora faz parte?

Deixa eu ver... Eles falaram de um jeito [fácil] [...], porque consigo entender, [e] sou muito lenta de entender.

Mas você reconhece coisas novas agora, que antes não?

Sim, reconheço.

3. A experiência de estudante na CIEJA tem contribuído para sua relação com?

Família (X) sim () não

Caso sim, poderia descrever como?

Tem [contribuído] com a minha a mãe. [...] Ela já estudava aqui, [e] me trouxe para essa escola. Depois ela parou de estudar, mas eu incentivei ela, e a gente começou a vir juntas. Só que, por conta do meu irmãozinho, que é recém-nascido, as vezes não tem como ela vir estudar aqui.

Reconhecer seus direitos e responsabilidades como cidadã (X) sim não ()

Sim, eles falam de uma forma que eu não consigo entender, mas [...] às vezes eu entendo. Tem coisas que eu achava que não tinha direito, e entendi que tenho. Como o cartão alimentação: eu pensei que a gente não tinha direito, [e] meu padrasto tem. Só que eu pensava que já era descontado do salário dele, [...] [mas] não é assim. [...] Ele falou que era uma parte separada do salário. O cartão alimentação faz parte do direito trabalhista, né?!

Isso você entendeu aqui na escola?

Sim, entendi aqui na escola.

Aqui na escola você conseguiu entender como você pode contribuir para ter um mundo melhor?

Sim. Falar com a pessoas quando aconteceu uma situação, aí eu chego com minha 'bela educação' [ironia] e tento resolver. [...] Uma situação que não aconteceu comigo, mas pode ter acontecido com uma mulher, eu posso chegar nela para conversar.

Trabalho (x) sim () não

Sim. [...] O que eu tinha dificuldade em outras escolas, eu aprendi um pouco aqui. Eu tinha muita dificuldade no inglês e consegui me desenvolver um pouco mais. Como eu disse para você, quando eu escolhi fazer o supletivo para terminar a escola mais rápido eu pensei que essa escola não ligasse para o estudo, não falava nada na escola, tipo 'tô nem aí', os professores 'não tô nem aí para os alunos'. Mas quando eu entrei, era muito diferente, porque as coisas que eu não aprendi nas outras escolas, eu aprendi aqui.

4. Como você se reconhece na questão de classe social:

Classe alta ()

Classe média (X)

Classe pobre ()

Me considero como uma pessoa de classe média. Eu consigo ter aquilo que eu quero, só que demora um pouco, porque eu preciso guardar dinheiro para depois conseguir realizar [...].

Entendi. Mas como você identifica a diferença de uma pessoa de classe média e uma pessoa de classe alta, rica?

Classe média demora um pouco, né? Para conseguir o que a gente quer. A classe mais rica não. Acho que eles simplesmente vão lá e compram o que querem. Classe pobre já fica meio difícil, porque eles não têm uma condição melhor do que uma pessoa de classe média, entendeu?

A escola lhe ajudou a entender questões de desigualdade social?

Sim. [...] Essas pessoas de classe rica, [...] se elas realmente pensassem desse jeito, mas tem tanta gente rica que não dá a mínima para essas pessoas. Passa, dão risada da pessoa que está passando necessidade. Ensina os filhos, porque eu já vi muito isso na escola pública de alguma pessoa com mais dinheiro que a outra e a criança e fazer bullying, zoar com essa pessoa. [...] Porque [uma] tem mais do que a outra, então às vezes é por conta da educação, ou [...] só porque ela tem dinheiro, ela acha que é mais do que a outra, [...] ao invés de investir esse dinheiro e tentar ajudar o próximo.

Você considera que a escola ajudou você a ter essa visão?

Sim.

5. Você se sente segura para expressar sua opinião, suas ideias aqui na CIEJA? Em algum momento específico? De que maneira?

Eu me sinto bem à vontade, porque eles conversam com a gente como se a gente já se conhecesse faz tempo. Eles são bem amigos com a gente.

6. A direção e coordenação convidam você para participar de processos como PPP, construção do currículo, grêmios, organização de eventos, reuniões?

Sim, eles convidam, principalmente para esse negócio de grêmios. Eu acho que antes das férias eu fui, depois não. Eu acho que foi da antes das férias, eles fizeram o negócio pra gente colocar no computador a votação. Parece que começou esse semestre.

7. Você participa de reuniões em outros espaços coletivos como UBS, teatro, centro comunitário, entre outros? Se sim, porquê?

Não... Depende, porque [...] minha rotina é uma bagunça, então eu não tenho tempo.

Essa escola contribuiu para você conhecer outros equipamentos do bairro que antes você nem sabia que existia?

Sim, hoje a gente estava falando sobre o SUS, uma aula sobre o SUS. Eu entendi porque minha mãe fala mal do postinho, [...] mas não conseguia entender [por] que em outros países estão copiando o que a gente tem. Entendeu? E aí eu consigo entender que nenhum postinho é tão ruim como as pessoas pensam.

Então, você está estudando a história do Sistema Único de Saúde do nosso país, né? Mas a escola também te ajudou a conhecer coisas aqui perto que você pode ter acesso que antes você não sabia?

A fábrica de cimento.

É um espaço cultural, né?

É. Quando eu estudava no CÉU Perus, a gente foi fazer um trabalho pra tirar foto dos lugares [antigos], eu fui lá perguntar, só que eu [perguntei] para [...] um professor de autoescola [...], pensei que ele era o a segurança de lá. Ele falou que eu não podia entrar, que tinha cachorro e que iria soltar os cachorros atrás de nós. Na segunda vez que eu fui pra tirar fotos minhas, [tinha] uns seguranças. A gente comunica o que a gente vai fazer lá dentro, e é permitido entrar. Depois, aprendi aqui na CIEJA que a fábrica de cimento é de muito tempo, e que foi importante aqui para Perus, que praticamente foi ela que trouxe Perus todo para cá. Praticamente tudo isso foi a fábrica de cimento que trouxe para nós. Hoje em dia a gente já pode entrar para ver como é, já podemos conhecer um pouco.

Então a escola fala sobre a história do bairro?

Sim.

- 8. Em relação a escola que você estudava antes e a CIEJA, qual delas contribuiu mais para você entender questões sobre: Mulheres, mundo do trabalho, desigualdade social, direitos e responsabilidades, entre outros.**

Aqui na CIEJA. A escola que eu estudava antes era só a matéria. Um exemplo: português, era só português; matemática, só matemática. Aqui na CIEJA fala da realidade.

Mas aqui você também estuda português?

Sim.

E qual é a diferença do jeito que você estuda português aqui?

Aqui eles são mais realistas, eles não mostram só coisa antiga, mostra também hoje em dia, o mundo está atualizado [...]. Na escola antiga falava mais de coisas antigas, do que aconteceu antigamente.

De qual jeito você gosta mais, da escola antiga ou aqui da CIEJA?

Eu não sou muito fã de coisa antiga não. Prefiro essa escola aqui, porque fala coisas atuais, então eu já consigo acompanhar.

9. Se você tivesse o poder de mudar alguma coisa na sua antiga escola, o que seria? Por qual motivo?

Não estou falando que é uma escola [ruim], porque eu acho que também depende dos alunos. [...] Na antiga escola [...] eu via que tinha muita gente que fazia bullying e simplesmente as crianças saíam correndo chorando. As tias que estavam lá não tomavam responsabilidade de mostrar para a criança que o que está fazendo está errado. Eu mudaria isso: ter mais educação.

Você sofreu bullying na escola antiga?

Não sofria bullying na escola antiga, mas na particular eu sofria bullying.

O que?

Quando eu era pequena, eu era gordinha e [...] quando eu corria muito, minhas bochechas ficavam vermelhas, e me davam apelidos, [...] por causa da minha boca dos meus dentes. Eu dava risada, mas sei que foi uma situação traumatizante com a minha infância. [D]essa pessoa que fazia bullying comigo eu lembro até hoje, porque não tem como a criança não lembrar. Acho que eu tinha uns 6 anos de idade, acho que estava no primeiro ano, era uma menina morena com tipo do cabelo [...] vamos dizer assim 'cabelo duro'. Então, o que acontece hoje em dia eu penso que outras pessoas faziam bullying com ela, e ela pegava aquele rancor e fazia com outras pessoas. Eu só chorava, não tinha o que fazer. Às vezes ia na direção falar, mas a direção nunca tomava atitude.

Era uma criança negra que sofria racismo e também acabava mexendo com outras crianças e com você.

E nessa escola o que você mudaria?

Não sei o que eu mudaria. [...] Estou aqui faz só um ano. Eu mudaria porque eu nunca tive educação física aqui, já não sei o porquê. Só sei que são rodadas, um exemplo: eu estou fazendo agora a matemática, eu não tenho educação física, não sei se tem artes, ou acho que só tem leitura, eu queria ter isso, entende? Eu gosto muito de educação física, não é por deixa[r] tipo livre, mas porque eu gosto de fazer exercícios. Na escola antiga eu gostava de jogar handebol, eu também gosto de desenhar muito, e aqui já não tenho essa parte de artes.

Você já pensou em perguntar isso para a coordenação, para direção e para seus professores?

Não. Talvez tenham uma explicação.

10. O que uma jovem que sonha em ser advogada quer no mundo? O que uma mulher como advogada que trabalha com direitos quer no mundo?

Eu quero trabalhar como advogada por que as pessoas sempre me incentivaram, para receber mais que um salário mínimo. Depois que eu aprendi olhar mais para o mundo, eu entendi que tem direitos, mas parece que as pessoas tampam os olhos para não enxergar. Eu quero mostrar, igual ao direito da Maria da Penha, já ouviu falar? Então não tem que ter só um direito para mulher tem que ter muito mais direitos, porque hoje em dia é muito difícil uma mulher conseguir um emprego.

Por que é difícil para uma mulher?

Por que eu acho que as pessoas pensam que só porque é mulher, não tem capacidade, não tem força como um homem. Como minha mãe, que nunca trabalhou, sempre davam uma desculpa para minha mãe ou pagavam pouco, ou demoravam para pagar. Eu também tenho uma tia que está desempregada, e eu vejo como é difícil. Eu vejo isso que hoje em dia é bom o que tem, só que também é ruim porque uma mulher tem que lutar bastante, tem que correr atrás, ou não vai acontecer nada na vida dela.

Essa sua visão mudou quando você começou a estudar na CIEJA? A CIEJA tem relação com esse seu olhar novo?

Sim. [...] Quando eu entrei, estava na roda das mulheres, [e] elas foram explicando que hoje em dia as mulheres conseguem, mas precisam lutar bastante, mas também falaram de antigamente que o trabalho da mulher era ficar em casa lavando roupa e cuidando dos filhos. A escola conseguiu me ensinar isso, que precisa ter um equilíbrio.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (De acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde)

Prezado(a) responsável,

Eu, Vanessa Santos da Silva, aluna regularmente matriculada no Programa De Pós-Graduação Humanidades, Direitos E Outras Legitimidades, estou desenvolvendo o Trabalho de Pesquisa: Escola Como Campo em Disputa E O Prisma das Epistemologias Negras, sob a orientação do Prof Dr. Marcelo Arno Nerling .

A seguir, informações pertinentes ao projeto de pesquisa e à sua participação no mesmo.

a) SOBRE A PESQUISA:

JUSTIFICATIVA: Considerando as questões de gênero, raça e classe como fator que precisa avançar no campo da educação para além das leis, pretende-se analisar a gestão escolar de uma escola de jovens e adulto/as a partir do recorte de análise de um grupo de mulheres negras.

OBJETIVO: Analisar a relação entre a motivação de um grupo de mulheres negras em concluir os estudos e a gestão escolar.

METODOLOGIA: O projeto segue metodologia de base Pesquisa Participante, na qual a pesquisa dialoga com o campo estudado, propõe produção de conhecimento compartilhado para o uso social da instituição, no contexto de continuidade e avanços nos trabalhos realizados. Também usará da base metodológica de história de vida/história pela qual o relato das pessoas participantes é fundamental, pois favorece o rendimento no processo de análise de dados da pesquisa.

RESULTADOS ESPERADOS: Aprimoramento da metodologia de gestão da CIEJA Perus I, elevação do grau de reconhecimento das estudantes em nível singular e no âmbito social.

b) SOBRE RISCOS E BENEFÍCIOS:

O benefício esperado com a sua participação na pesquisa é o de contribuir para a construção de conhecimentos na área da Educação.

Em caso de sua concordância em participar desse estudo, essa participação se dará por meio de uma entrevista, na qual você responderá algumas perguntas relacionadas a sua trajetória escolar.

Os incômodos e possíveis riscos são: sentir-se constrangido(a) ao falar sobre sus histórias relacionadas à instituição escolar.

Se isso ocorrer, você poderá a qualquer momento se recusar a falar ou pedir para retirar alguma parte que não se sinta confortável

c) Você será informada do resultado final da pesquisa e, sempre que desejar, serão fornecidas explicações sobre cada uma das etapas do estudo. Entre novembro e dezembro deste ano, uma cópia do Relatório de Curso CIEJA Perus I, para consulta de toda/os a/os interessada/os.

d) Mesmo concordando em participar, você poderá se isentar de responder a qualquer pergunta, caso sinta algum constrangimento, e poderá desistir em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer dano ou prejuízo.

e). **É garantido que sua identidade será mantida em sigilo, tornando-se pública na pesquisa, apenas se for do seu consentimento.**

f) Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado pelos responsáveis pela mesma.

g) Não haverá nenhuma forma de pagamento ou reembolso em dinheiro, já que a sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma despesa extra para você.

CONTATOS DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

A pesquisadora estará disponível para explicar dúvidas por meio do endereço eletrônico silvanessa@usp.br vanessadsantoss@gmail.com ou pelo telefone (11) 95216-5300.

Se desejar fazer qualquer tipo de reclamação sobre os procedimentos éticos desta pesquisa, por favor entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária, BUTANTA, CEP: 05.508-080, telefone: (11) 2648-6560 email: ceph-fflch@usp.br

Este termo será preenchido em duas vias, uma ficará comigo e outra com o(a) Sr.(a) para futuras consultas.

São Paulo, _____ de _____ de _____.

Eu, _____, após ter sido esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que está escrito acima, ACEITO participar espontaneamente desta pesquisa.

Assinatura da participante da pesquisa:

Eu, _____, responsável pela coleta de dados e pesquisa, declaro que obtive espontaneamente o consentimento do (a) participante acima, para realizar esse estudo.

Assinatura da discente pesquisadora responsável pelas informações coletadas.
Vanessa Santos da Silva

Assinatura da pesquisadora responsável.
PROF Dr Marcelo Arno Nerling

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MENOR DE IDADE)

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (De acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde)

Prezada

Eu, Vanessa Santos da Silva, estudante matriculada no Programa De Pós-Graduação Humanidades, Direitos E Outras Legitimidades, estou desenvolvendo o Trabalho de Pesquisa: Escola Como Campo em Disputa E O Prisma das Epistemologias Negras, sob a orientação do Prof Dr. Marcelo Arno Nerling .

Você é convidada para:

- Você é convidada a participar desse estudo para avaliarmos o que a escola que você estuda CIEJA, Perus I, está contribuindo na sua trajetória de estudos e vida.
- Sua contribuição neste estudo acontecerá por meio de uma entrevista com perguntas relacionadas a sua vida e a relação com a escola.
- Seu nome não será divulgado, se tornará público na pesquisa apenas se for do seu desejo e for autorizado por sua/seu responsável.
- Sua participação contribuirá para que a escola melhore a relação entre professoras, professores, coordenação, direção e estudantes.
- Você e sua família receberão informação sobre o resultado final da pesquisa, podendo a qualquer momento fazer perguntas e tirar qualquer dúvida.
- Não há nenhuma forma de pagamento para as pessoas que aceitaram participar da pesquisa.
- Mesmo concordando em participar, você poderá se isentar de responder a qualquer pergunta.

CONTATOS DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

A pesquisadora estará disponível para explicar dúvidas por meio do endereço eletrônico silvanessa@usp.br vanessadsantoss@gmail.com ou pelo telefone (11) 95216-5300.

Se desejar fazer qualquer tipo de reclamação sobre os procedimentos éticos desta pesquisa, por favor entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária, BUTANTA, CEP: 05.508-080, telefone (11) 2648-6560 email: ceph-fflch@usp.br

Este termo será preenchido em duas vias, uma ficará comigo e outra com o(a) Sr.(a) para futuras consultas.

São Paulo, _____ de _____ de _____.

Eu, _____, após ter sido esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que está escrito acima, ACEITO participar espontaneamente desta pesquisa.

Assinatura da participante da pesquisa

Eu, _____, após ter sido esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que está escrito acima, AUTORIZO minha filha _____ a participar espontaneamente desta pesquisa.

Assinatura da responsável

Eu, _____, responsável pela coleta de dados e pesquisa, declaro que obtive espontaneamente o consentimento da participante acima, para realizar esse estudo.

Assinatura da discente pesquisadora responsável pelas informações coletadas.
Vanessa Santos da Silva

Assinatura docente responsável pela orientação da pesquisa.
PROF Dr Marcelo Arno Nerling