



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS - GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA



**UBIRACI CARLÚCIO DOS SANTOS**

**A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EJA:  
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE UMA ESCOLA  
DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR - BA**

SALVADOR - BA

2018

UBIRACI CARLÚCIO DOS SANTOS

**A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EJA:  
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE UMA ESCOLA  
DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Área de Concentração 2 - Formação de Professores e Políticas Públicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Professora. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Lessa Santos Costa

SALVADOR/BA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA  
Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

SANTOS, Uiraci Carlúcio Dos.

A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR - BA / UBIRACI CARLÚCIO DOS SANTOS. Salvador, 2018.  
149 fls.

Orientadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2018

1. Currículo; EJA; História e Cultura Afro-Brasileira. I. Costa, Patrícia Lessa Santos II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I  
Departamento  
de Educação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**“A História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo da EJA: Sentidos e Significados Atribuídos por Docentes de uma Escola da Rede Estadual de Salvador- Bahia”**

## UBIRACI CARLÚCIO DOS SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 11 de abril de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

  
Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

  
Graça dos Santos Costa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Pedagogia  
Universitat de Barcelona

  
Prof. Dr. Hélio de Souza Santos  
Fundação Visconde de Cairu  
Doutorado em Administração  
Universidade de São Paulo - USP

Dedico essa dissertação à minha mãe, Vera Lúcia dos Santos; à minha avó Maria Balduino da Conceição e meu primo e amigo Lucas de Castro (*in memoriam*); à minha tia Solange Maria de Castro; aos meus irmãos: Uilton Carlos dos Santos, Manuela Carla dos Santos, Washington Carlos dos Santos, verdadeiros amigos de caminhada; às minhas primas Marlise Oliveira e Cristiane Correia de Castro. Este trabalho é dedicado também a todos os homens e mulheres negros(as) que fizeram e fazem parte da construção cultural identitária do nosso País e que foram escravizados e torturados na luta pela sobrevivência.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus que emana através dos elementos da natureza (água, folha, terra, ar e fogo), que me construiu e me ressignifica em todos os momentos da minha vida.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Graça dos Santos Costa (UNEB), minha eterna gratidão pelo cuidado, pela atenção devotada durante este percurso de pesquisa, de fato um exemplo de profissional. Agradeço a senhora por não ter permitido que eu interrompesse o processo, pela confiança, por acreditar no meu potencial, entendendo as minhas limitações. Quando ‘crescer’, eu quero ser como você.

“Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz” (Gonzaguinha)

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Patrícia Lessa Santos Costa, minha orientadora (após o processo de qualificação) e co-orientadora durante meu processo no mestrado, pelo apoio e amizade durante toda essa jornada de estudo e pesquisa.

Ao Prof. Dr. Hélio Santos, eu agradeço pelo encontro, mesmo pela televisão educativa no programa Roda Viva, onde estava um grande intelectual, ativista, militante negro do nosso país. Eu disse: “quero ser como ele”. Os caminhos da vida nos colocaram frente a frente no mestrado como aluno especial e o senhor mais uma vez foi de fundamental importância para o meu empoderamento e força para apresentar a minha proposta de trabalho de forma mais firme e consubstanciada de teóricos da questão racial, obrigado também pela contribuição da minha pesquisa e na participação na banca examinadora do mestrado.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Carla Liane, eu agradeço pela valorosa contribuição nesta pesquisa e pela participação na banca examinadora do mestrado. É um privilégio ter uma militante nas causas sociais, coadunando este espaço na construção do conhecimento. Sua contribuição tem uma validade que excede a avaliação deste trabalho, e estende para um aprendizado que guardarei por toda minha vida.

Ao Prof. Dr. Benedito Eugênio, eu agradeço pela valorosa contribuição da minha pesquisa e na participação na banca examinadora de qualificação do mestrado. Grato pelo cuidado e carinho.

A coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, que sempre se disponibilizaram no atendimento das necessidades afins.

Agradeço de modo especial aos professores e amigos de caminhada: Maria Angélica Brito, Ademildes Romana, Maria da Anunciação Silva, Maria Angélica Felinto, Soraia Vasconcelos Dejiária Santiago, Cristina Ferreira da Silva, Naiara de Oliveira Rosa, Ubirajara Cruz, Reinaldo Damasceno, Lis Sandra Picanço, Fabrício Mota, Valquíria Lima pela amizade tão necessária para trilhar os caminhos da vida e os primeiros passos dessa trajetória acadêmica, com desafios, mas também com muita emoção.

Aos estimados amigos (as) Anailda Ramos do Carmo, Caroline Ramos do Carmo, Railda Ramos do Carmo, Tiago Fernandes Oliveira, Gilmar de Jesus Santos, por partilharem comigo mais essa etapa de vida. Muito obrigada por todo o incentivo, apoio e carinho!

À UNEB, instituição que me proporcionou toda a formação acadêmica do *Stricto Senso*.

A UFBA, instituição que proporcionou minha formação acadêmica em geografia.

Ao IFBA, instituição que me recebeu como docente e me possibilitou conciliar trabalho e formação em Educação, investindo na qualificação profissional dessa classe.

Aos colegas de trabalho do IFBA, especialmente Homero Gomes, Ângelo Pitanga, Ualace Santana, Rogério Villas Boas, Airan Protázio, Rafael Vasconcelos, Aline Moraes, Vicente Duque, ao técnico Márcio Greg por compreenderem minhas angústias e darem todo suporte nas demandas de trabalho para que eu pudesse continuar minha formação.

Aos professores e professoras do ISBA (Instituto Social da Bahia) pelo meu encontro com a EJA, e, todos os meus alunos e alunas que fizeram e fazem parte da minha caminhada.

Aos colegas da turma II e turma III do MPEJA, pessoas especiais e únicas, com histórias de vida tão marcantes. Encontrei em vocês compreensão, alegria, virtudes e sonhos compartilhados. Tenho certeza de que grandes amizades foram construídas nesse percurso.

Aos Professores e Alunos dos Colégios estaduais: Antônio Carlos Magalhães, Cidade de Curitiba, Victor Civita, Felipe Busquet, Anfrísia Santiago, Praia Grande, Cleriston Andrade, Sara Violeta, Arthur de Sales. Em particular aos Professores do Colégio Estadual Santa Rita de Cássia pela participação e envolvimento em minha pesquisa.

A diretora Mirian Oliveira Machado pelo companheirismo, irmandade e permissão para com a minha pesquisa no Colégio Santa Rita de Cássia.

Agradeço de modo especial, a Maria Lúcia Almeida (mãe Lucinha) por contribuir para o meu equilíbrio espiritual e encontro com a minha essência.

Agradeço de modo especial, a professora Dr<sup>a</sup>. Ana Célia Santos (UNEB) pelo encontro e contato com o livro: “A discriminação do negro no livro didático”, que me possibilitou uma teorização e suporte para inquietudes, acerca da questão racial na sociedade brasileira.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. As pessoas precisam aprender a odiar, e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que seu adversário.

(*FREEDOM, Long Walk to*, MANDELA, Nelson 1994)

SANTOS, Ubiraci Carlúcio Dos. **A história e cultura afro-brasileira no currículo da EJA: sentidos e significados atribuídos por docentes de uma escola da rede estadual de Salvador - BA.** 2018. Dissertação (Mestrado). 149 fls. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos por Docentes de uma Escola da Rede Estadual de Salvador - BA, localizada no bairro de Águas Claras no município de Salvador, acerca da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo integrado escolar. Para tanto, partimos de alguns questionamentos: Quais são as percepções de professores acerca da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar materializado cotidianamente na EJA? De que modo estas percepções favorecem (ou não) a produção de um currículo racialmente comprometido? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso de cunho colaborativo. Foram utilizadas as técnicas da análise documental e as oficinas formativas e investigativas. Este estudo possui grande relevância social, pois está pautado sobre a Lei 10.639/03, que regulamenta o ensino em todos os estabelecimentos da rede pública e privada de educação do Estado brasileiro, incluindo no seu currículo escolar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Os resultados sinalizam que estamos bem amparados sob o ponto de vista da legislação sobre educação para relações étnico-raciais. As oficinas formativas e investigativas atingiram o seu propósito inicial, que era investigar quais eram as percepções de professores acerca da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, materializado cotidianamente na EJA. Notou-se uma preocupação latente por parte dos docentes para com a questão racial no seu fazer pedagógico na EJA, mesmo que de forma ainda artesanal, ou seja, sem grandes acessos aos teóricos ou uma melhor formação. Fica evidente nos discursos que os mesmos trazem saberes e experiências, que de certa forma colaboram para que, de maneira germinativa, a diversidade venha sendo contemplada de forma individual pelos docentes. É necessário que a escola trabalhe projetos anuais, transversais, transdisciplinares, interdisciplinares e invista na formação dos professores, para que os resultados pretendidos com a implementação da lei 10.639/03 sejam atingidos.

**Palavras-Chave:** Currículo; EJA; História e Cultura Afro-Brasileira.

SANTOS, Ubiraci Carlúcio Dos. *Afro-Brazilian history and culture in the EJA curriculum: meanings and meanings attributed by teachers from a school in the state of Salvador - Bahia*. 2018. Dissertation (Master degree). 149 fls. Department of Education, State University of Bahia, Salvador, 2018.

### **ABSTRACT**

*The purpose of this study was to analyze the meanings and meanings attributed by Teachers of a School of the State Network of Salvador - BA, located in the neighborhood of Águas Claras in the municipality of Salvador, about the insertion of Afro - Brazilian History and culture in the integrated school curriculum . For that, we start from some questions: What are the teachers' perceptions about the insertion of Afro-Brazilian history and culture in the school curriculum materialized in EJA? In what way do these perceptions favor (or not) the production of a racially committed curriculum? It is a qualitative research, through a collaborative case study, using document analysis techniques and training and research workshops. This study has great social relevance, since it is based on Law 1.0639 / 03, which regulates all establishments in the public and private education network of the Brazilian State to include Afro-Brazilian and African History and Culture in their school curriculum. The results indicate that we are well supported from the point of view of education legislation for ethnic-racial relations. The training and research workshops reached their initial purpose, which was to investigate, what were the teachers' perceptions about the insertion of Afro-Brazilian history and culture in the school curriculum materialized in the EJA. There was a latent concern on the part of the teachers for the racial question in their pedagogical work in the EJA, even if it was still artisanal, that is, without great access to theorists or better education. It is evident in the speeches that they bring knowledge and experiences, which in a way corroborate so that in a germinative way the diversity is being contemplated individually by the teachers. It is necessary for the school to work on annual, transversal, transdisciplinary, interdisciplinary and teacher training projects so that the desired results with the implementation of law 10.639 / 03 are achieved.*

**Keywords:** Curriculum; EJA; Afro-Brazilian History and Culture.

**LISTA DE FIGURAS E QUADROS**

<b>Figura 01</b>	Mapa de Salvador com especificação do Bairro Águas Claras.....	89
<b>Quadro 01</b>	Trabalhos, autores e resultados.....	26
<b>Quadro 02</b>	Perspectivas do multiculturalismo segundo Maclaren (1997) <i>apud</i> Costa (2009).....	56
<b>Quadro 03</b>	Professor (as) Respectives Formações e o Tempo de Atuação.....	85
<b>Quadro 04</b>	Desenho das Oficinas.....	98

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade de Coordenação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP	Centro Cívico Palmares
CONFITEA	V Conferência Internacional de Educação de Adolescentes e Adultos
ENEJA	1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FNB	Frente Negra Brasileira
ISBA	Instituto Social da Bahia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996
LGBTTS	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes
MAIS	Movimento de Ação e Integração Social
MEB	Movimento de Educação de Base
MNU	Movimento Negro Unificado
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PST	Prestação de Serviço Temporário
SEAs	Serviço Social de Abordagens
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SUNAB	Superintendência Nacional de Abastecimento
TEM	Teatro Experimental do Negro
TVE	Educativa do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA AS RELAÇÕES RACIAIS:</b>	
<b>NOTAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS</b> .....	32
1.1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS .....	33
1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADE CULTURAL: ENTRELAÇANDO OLHARES .....	42
1.3 POLÍTICAS PARA RELAÇÕES RACIAIS E EJA: DESAFIOS FORMATIVO-CURRICULARES.....	47
<b>2 CURRÍCULO RACIALMENTE COMPROMETIDO E FORMAÇÃO</b>	
<b>DOCENTE NA EJA: TENSÕES E POSSIBILIDADES</b> .....	52
2.1 A QUESTÃO RACIAL NO CURRÍCULO: DO MULTICULTURALISMO CONSERVADOR AO CRÍTICO.....	52
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NA EJA: NOTAS CONCEITUAIS.....	57
2.3 CULTURA NEGRA E CURRÍCULO: BREVES REFLEXÕES.....	60
2.4 O LUGAR DOS ALUNOS NEGROS NO CURRÍCULO DA EJA: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO RACIALMENTE COMPROMETIDO.....	63
<b>2.4.1 Relações Raciais na Escola Brasileira</b> .....	65
<b>2.4.2 O Mosaico Étnico-Racial</b> .....	67
2.5 POR UM CURRÍCULO RACIALMENTE COMPROMETIDO: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	70

<b>3 A TRILHA METODOLÓGICA: O CAMINHO DA PESQUISA.....</b>	<b>82</b>
<b>4 A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO</b>	
<b>DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS / DESENHO</b>	
<b>DAS OFICINAS INVESTIGATIVAS E FORMATIVAS.....</b>	<b>96</b>
4.1 AS OFICINAS INVESTIGATIVAS-FORMATIVAS: SÍNTESE	
DO PROPÓSITO DE INVESTIGAÇÃO.....	108
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	123
ANEXO II - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	126
ANEXO III - Primeiro encontro para a Oficina 2 - O ENCONTRO COM BOROCÔ.....	127
ANEXO IV - Primeiro encontro para a Oficina 3 - OS RIOS E CACHOEIRAS.....	141
ANEXO V - FICHA TÉCNICA COMPLETA DE BRINCANDO	
COM OS DEUSES.....	147
ANEXO VI - Resenha do filme: “O Paí Ó”.....	148

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo da educação de jovens e adultos, currículo e questões étnico-raciais. O trabalho tem como objetivo analisar o processo de inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação de jovens e adultos em uma escola da rede estadual da cidade de Salvador, ressaltando os limites e possibilidades para a construção de um currículo racialmente comprometido.

Minha biografia traduz implicação direta com o tema nos campos psicoafetivo, histórico existencial e profissional. A minha escolha não é neutra, mas fruto destes três campos que estão interligados.

Assim, começo a pesquisa me apresentando: eu sou Ubiraci Carlúcio dos Santos<sup>1</sup>, filho de um motorista de ônibus, Sr. Antônio Carlos dos Santos, e de uma mulher simples, dona de casa, Vera Lúcia dos Santos, zelosa e cuidadosa, que sempre lutou para criar a mim e a meus três irmãos. Ah! Esqueci-me de colocar que meus pais são negros e sempre conversavam sobre o que é ser negro no Brasil, hoje e sempre.

Faço um parêntese para asseverar que, na questão do negro, que é um dos focos deste trabalho, particularmente no que tange a todas as discriminações e desigualdades, sempre são situações que aparecem na minha vida, e, portanto, se tornaram uma implicação definitiva na escolha do tema, pois assim posso expor e discutir com conhecimento, e contextualizo com a seguinte citação:

O engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (BARBIER, 1985, p. 120).

Enfim, adentrei no ensino normativo aos dois anos e oito meses, no maternal, na Escola Anabela, aqui no bairro em que nasci e moro até hoje, a Federação, na

---

<sup>1</sup> Natural de Salvador - BA, nasci numa quarta-feira do mês de abril, no final da década de 1970. Vim ao mundo sob o signo de Áries, dentro de um processo sincrético que é peculiar aos nossos desígnios espirituais. Sou cristão por imposição e adepto das religiões de matriz africana por escolha e encontros. Para muitos, sou um filho de Xangô, homem forte e de brado estrondoso; mas, por caminhos e amor, me sinto um filho adotado e pródigo de Oxum (rainha da beleza, da humanidade e da fertilidade).

Rua Ferreira Santos, onde ficam as grandes empresas de televisão. E olhe que veio daí a minha primeira inspiração, pois pensei em ser jornalista e quase cheguei lá. Apresento esta parte de relato, por entender que minha história dentro das questões étnicas raciais apresenta, de fato, as desigualdades, já que minha luta não tem sido fácil.

Dos dois anos até os dez, estudei o ensino fundamental I na escola Anabela. Nela, apesar do zelo e da dedicação dos meus professores, passei pelo crivo de apelidos de cunho racial que incomodam até hoje. Alguns, sabemos, “carinhosos”, sem intenção de machucar, mas que, dentro dos engendramentos orgânicos sociais, são de negação de identidade do sujeito, como se fossem todos uma coisa só. Fui chamado de “negão”, entre outros apelidos, mais ofensivos, como urubu, uruburaci, o picolé de betume e escravo. Situação pior enfrentei quando tentei ser rei do milho. Como foi difícil! Lógico que perdi essa eleição...

Mas a vida foi seguindo. O ensino fundamental II foi dividido entre duas instituições. Iniciei numa escola privada Católica, que foi a Santa Doroteia, no bairro do Campo Grande, a qual tinha uma educação composta por uma grade cultural engessada. Nessa instituição era obrigatória a participação, sempre aos finais da manhã, das aulas de músicas sacras. Não que fosse ruim, mas eram as benditas regras e normas que deveríamos seguir, isso aos 11 e 12 anos de idade. O pior é que, às vezes, eu não tinha como levar um lanche.

Nessa mesma época, acordava às quatro e meia da manhã para comprar pão, ao tempo em que minha mãe fazia o mingau para vender na construção civil. Chegávamos às seis horas e, logo em seguida, eu ia para a escola. As ausências, nos livros didáticos e nos discursos dos professores, sobre racismo ou sobre a história e cultura afro, eram evidentes na minha vida escolar. Ou melhor, quando existiam, ocorriam só na semana do folclore e se resumiam a símbolos e signos, como “sou baiano e capoeirista”. Não posso esquecer que, quando se falava nos orixás, era algo satânico, proibido, e as pessoas se benziam.

Foi quando passou pelas Doroteias a crise do País no final dos anos de 1980, e no início dos anos de 1990 ela se agravava. Saíamos da década perdida, hiperinflacionária, onde os preços eram remarcados todos os dias pela extinta SUNAB

(Superintendência Nacional de Abastecimento)<sup>2</sup>. Depois do governo Sarney, veio Fernando Collor de Mello, que prometia cassar todos os “marajás”. Com seu governo veio uma grande reforma administrativa e o “congelamento” da caderneta de poupança. Era o início de um governo “Neoliberal”, que privatizava as empresas estatais e reduzia o direito dos trabalhadores. Collor sofreu “Impeachment” e logo em seguida assumiu Itamar Franco. Veio o plano Real com o ministro da fazenda e futuro presidente, Fernando Henrique Cardoso, e, portanto, houve uma desestruturação ainda maior nas famílias que já não possuíam grandes recursos, além das dificuldades, no que se refere às questões étnico-raciais.

Ensejei esse breve histórico para falar de minha mudança de escola. Com a crise do período, fui estudar num colégio mais barato, que levava o nome de uma grande educadora baiana, Guiomar Muniz Pereira, onde concluí o ensino fundamental II. Nessa escola ocorreu um episódio muito significativo para mim, e o considero também importante para minha implicação no que tange às relações étnicas e raciais (cultura afro-brasileira).

Foi durante uma apresentação de um seminário de Geografia, na 7ª série, quando uma colega apresentava um trabalho sobre a economia do Canadá e, logo em seguida, seria a apresentação da minha equipe. Fiz algumas perguntas à colega, pois sempre fui questionador - e até hoje gosto de interagir - e ela disse que eu queria denegrir o trabalho dela; portanto eu que aguardasse sua próxima atitude. Durante nossa posterior apresentação, ela fez várias perguntas à minha equipe e, como eu respondi a todas, ela ficou chateada. Aí eu perguntei a ela se a mesma queria me “castigar”, e ela então respondeu: você já é queimado, seu nego. Então, eu lhe respondi: sou queimado na cor, mas na inteligência não sou.

A partir desse fato narrado, comecei a investigar e a me inquietar sobre o porquê de tanta discriminação para comigo? Por que ser negro numa cidade onde há mais negros é tão difícil de levar uma vida tranquila? Mas eu tinha um bálsamo, um professor de História brilhante, que falava do Egito e de alguns povos africanos, e, coincidentemente, ele era negro. Ora, estou falando do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Um pouco antes começava a luta do MNU (Movimento Negro Unificado) aqui na Bahia, com os blocos afros e afoxés (Ylê Ayê, Olodum,

---

<sup>2</sup> Produtos sumiam das gôndolas do mercado. Era o momento também em que o presidente era José Sarney, que assumira o cargo no lugar de Tancredo Neves, morto antes de tomar o poder.

Muzenza), com seus terreiros, artistas e militantes na causa. A Lei 10. 639/03 só iria surgir em 2003, porém dela falarei mais adiante.

Não posso esquecer que nesse mesmo momento histórico surge na Bahia um movimento chamado “axé music” (movimento musical), cujas letras das canções traziam a cultura afro-brasileira, e cujas bandas<sup>3</sup> enalteciam positivamente a participação de povos oriundos da África na formação da sociedade brasileira. Naquele momento, surgiu uma música chamada “Madagascar”, que foi o meu grande alicerce para entender um pouco da história do Continente Africano e sua relação com o Brasil. Nesse bojo, a formação da minha identidade, enquanto um sujeito negro numa sociedade que só reafirmava os valores eurocêntricos, foi maravilhosa, pois via que os meus ancestrais tinham deixado um legado positivo e que eu, até então, não tinha conhecimento de que a cultura negra era marginalizada.

A crise econômica se acentuava e os tentáculos neoliberais iam vigorando. Ficou insustentável a minha permanência na rede privada. Surge, então, um novo capítulo, que foi o encontro com o colégio Central (antigo Colégio Estadual da Bahia), famoso por ter sido a escola de Antônio Carlos Magalhães, Lídice da Mata, Prof. Dr. Elsimar Coutinho e tantos outros cânones, políticos e artistas da sociedade baiana. Ali ainda havia um ensino de qualidade em meio a um início de redução do tamanho do estado (estado mínimo), típico do Neoliberalismo.

Fui contemporâneo de nomes simbólicos na luta de gênero e étnico-raciais, como a da socióloga Vilma Reis. No Central comecei a me envolver politicamente e a entender o que era o racismo na sociedade brasileira.

Durante o secundarismo, atual Ensino Médio, dividia o meu tempo trabalhando meio turno no projeto MAIS (Movimento de Ação e Integração Social) no governo Nilo Coelho, e, logo depois, no governo Antônio Carlos Magalhães, virei voluntário social. Era um projeto que atendia a menores carentes de 10 a 18 anos de idade e que deu forças para adentrar nas estruturas do Estado.

Nesse projeto encontrei apoio psicológico, alimentar e, acima de tudo, contato com sujeitos de alto nível intelectual: jornalistas, arquitetos, bibliotecários, administradores, advogados, professores, entre outros. Foi a partir daí que fui trabalhar, aos 18 anos, na TVE (TV Educativa do Estado da Bahia) como auxiliar de

---

<sup>3</sup> Reflexus, Mel, Olodum, Ylê Ayê, Muzenza; e, cantores como: Margareth Menezes.

cinematógrafo, quando aconteceu meu contato com artistas<sup>4</sup>, os quais me fortaleceram na busca por entender e desvendar a cultura afro-brasileira. Eu ouvia aquelas histórias maravilhosas e inquietantes, e era como se eu tivesse cruzado o Atlântico e encontrado minha essência. Foi realmente um *dejavu*, ou seja, uma volta aos meus antepassados africanos.

Na continuidade, saio das informações através de uma vivência. E quero também apresentar minha vida acadêmica/profissional. Na dimensão acadêmica, entrei no Curso de Geografia em 1997, na Universidade Federal da Bahia. A Geografia entrou em minha vida na 7ª série, por influência de um grande professor, já que eu queria ser jornalista<sup>5</sup>. Não foi fácil para mim chegar até a UFBA (Universidade Federal da Bahia), pois tive que lutar muito para conseguir uma bolsa em um determinado cursinho. Eu tinha que fiscalizar provas em troca da “bolsa de estudos”, mas foi bom, pois naquele momento ainda nem se discutiam políticas de ações afirmativas.

No meu curso sempre estive focado no estudo da Terra nas suas mais diversas vertentes, ou seja, mais concentrado na área física, mas já tinha uma corrente muito forte de Milton Santos na área de humanas. Por falar nisso, foi lá que se deu meu encontro com obras desse grande intelectual negro, nascido em Brotas de Macaúbas, na Bahia, formado em Direito e com mestrado e doutorado em Geografia. Professor Milton Santos sempre falava como era difícil ser intelectual negro no Brasil, ou seja, ele sempre falou da situação do negro na Bahia, e algumas obras versavam sobre a geografia urbana e a metamorfose do espaço habitado. Esse contato me incentivou a buscar, nas disciplinas optativas e eletivas, o encontro com as questões étnico-raciais.

Foi então que cursei as disciplinas Sociologia, Filosofia, Antropologia, Etnografia, História e Formação do Brasil Contemporâneo, que me deram um grande sustentáculo para um início de discussão sobre essas questões que tanto me inquietavam.

---

<sup>4</sup> Como: Caribé, Tati Moreno, Jorge Amado, mãe Creuza, mãe Stella de Oxóssi, Paulinho Camafeu, Vovô do Ylê, Ubiratan Castro.

<sup>5</sup> Os meus olhos brilhavam quando via Glória Maria, Eraldo Pereira e Dulcineia Novaes na TV. Todos eram negros e era a chance de me ver e dizer que era possível para mim também. Se eles conseguiram, por que eu não conseguiria?

Durante as aulas de Sociologia, tive contato com o livro da professora Dr<sup>a</sup>. Ana Célia Santos, que abordava a discriminação do negro no livro didático. Tal fato foi fundante para desvelar como um aparelho ideológico do Estado, através da educação e dos conteúdos do livro didático, era formado, reforçando os estereótipos negativos sobre e para os negros numa sociedade racista e classicista.

Formei-me em 2004, no 2º semestre, devido às greves ocorridas na UFBA. No entanto comecei minha trajetória na docência em 1998, como estagiário na rede pública estadual, no Colégio Victor Civita, na localidade do Dique Pequeno, Engenho Velho de Brotas.

Trabalhei no ensino noturno. Não conhecia a EJA e fui colocado numa sala de aula sem apoio algum. Logo, reproduzi a minha memória efetiva enquanto aluno do ensino regular. Ainda assim, consegui desenvolver meu primeiro projeto com o auxílio de uma professora de história. Foi a semana da luta contra o racismo, um evento inesquecível. Levei personalidades negras, como Vanda Chase (jornalista), Doutora Valquíria Barbosa (delegada), entre outros.

Daí em diante, eu nunca deixei de desenvolver projetos com esta temática, anterior à lei 10.639/03. Logo em seguida, fui para o Colégio Antônio Carlos Magalhães, na Avenida Vasco da Gama, trabalhando no noturno com a disciplina História da Bahia. Nesse componente curricular, não existia ementa e eu tive que criar, e fui pesquisar a história e a cultura da Bahia, onde me familiarizei com nomes como o do Professor Doutor do CEAL - UFBA, Jeferson Bacelar; com João Reis (UFBA), do departamento de história, um dos maiores pesquisadores da escravidão negra no Brasil; com Gilberto Freyre, autor de Casa Grande e Senzala, além de livros que falavam especificamente da independência da Bahia<sup>6</sup>.

Dentro desse processo de estágio PST (Prestação de Serviço Temporário) e REDA (contrato administrativo), passei por várias escolas da rede Estadual - Luiz Viana, Humberto Alencar Castelo Branco (hoje Nelson Mandela), Praia Grande, Cidade de Curitiba, Felipe Busquet - em todas essas trabalhando no ensino noturno,

---

<sup>6</sup> Revolta dos Malês, Revolta da Chinelada, Conjuração Baiana, entre outros. E das manifestações culturais e religiosas, como a Festa de Iemanjá, Lavagem do Bonfim, Negro Fugido, os Vaqueiros de Pedrão que desfilam no 2 de julho, entre outros.

deixando claro que ainda não tinha contato com a nomenclatura EJA, que vigorava politicamente<sup>7</sup>.

Somente em 2005, quando passei a lecionar no ISBA (Instituto Social da Bahia), foi que entrei em contato com a EJA no seu fazer pedagógico. Tínhamos uma equipe muito coesa, dirigida pela irmã Maria Alice no colégio, e na vice-direção do noturno a professora Maria Angélica, que assumiu um papel de resistência e resiliência, competência e sensibilidade para com os alunos da EJA<sup>8</sup>.

A EJA no ISBA abrigava o correspondente ao Fundamental I e II, e ao Ensino Médio. Quando cheguei à escola, já existiam alguns projetos, mas não algo consistente sobre a história da Cultura Afro-Brasileira. Foi então que a professora Cláudia e eu, juntos com a professora Angélica, aumentamos o projeto. Este tinha uma dimensão de trabalho nas disciplinas que ressaltavam a Cultura Afro-Brasileira, com a culminância no mês de novembro. Este projeto tinha uma conotação político-social e cultural, já que tinha como objetivo contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos da EJA. É bom ressaltar que a EJA no ISBA atendia, de forma conjunta, a um público-alvo de domésticas, porteiros, jovens da Comunidade do Calabar, Alto de Ondina, Nordeste de Amaralina e outras localidades da periferia de Salvador.

Depois de todo esse histórico de minha vida, devo expor que o tema desta pesquisa é a História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da EJA. Entende-se que a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura afro-brasileira nos currículos da EJA é uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas. Para Gomes (2005, p.148) “o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola.” Sendo assim, urge a inserção desse componente curricular de forma plena nas escolas de todo o país.

---

<sup>7</sup> Na definição estabelecida na Lei 9394/96 “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

<sup>8</sup> HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. In: Organização não governamental Ação educativa, 2000.

Portanto, entendendo a história da educação no Brasil, é importante observar o quanto vêm se processando, através de décadas, tentativas de colocar no currículo a história e a cultura dos povos de origem africana de forma plena.

Contudo, é importante enfatizar que, apesar dos movimentos sociais da causa negra acompanharem as ressonâncias a partir da sanção da lei 10.639/03, a proposta curricular nas escolas é pensada a partir das centralidades hegemônicas e permeada por questões ideológicas e culturais que não contemplam os sujeitos da EJA, gerando situações conflitantes nos desafios da realidade educativa, inviabilizando, assim, a implantação de uma escola independente e capaz de gerir democraticamente a liberdade e a autonomia.

Nesse contexto de lutas pela equidade dos direitos dos sujeitos marginalizados (negros, ciganos, camponeses, favelados, homossexuais) é que surge a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nessa direção, Haddad e Di Piero (1999) salientaram que a educação de adultos sempre compreendeu um conjunto bastante diversificado de processos formais e informais, relacionados com a aquisição ou a ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e habilidades socioculturais. Entendo, a partir da heterogeneidade dessa modalidade de ensino, no que tange aos sujeitos que tiveram seus direitos negados ao longo da formação do nosso país, que a efetividade da lei se faz necessária no currículo escolar.

O meu interesse pela temática sobre a história e a cultura afro-brasileira ocorreu desde o momento em que passei a entender o que era ser negro no Brasil. O que já foi narrado no meu histórico acima aconteceu quando era ainda adolescente e estava cursando a 7ª série do ensino fundamental II.

Os meus professores falavam do continente africano como se fosse um só país e de forma sempre pejorativa, ressaltando os aspectos negativos. A inquietude tomava conta de mim. Esse fato sempre foi reproduzido em espaços formais e não formais. E, apesar de o Presidente Luís Ignácio Lula da Silva ter sancionado a lei 10.639/03 há quinze anos, a mesma não havia ainda sido colocada efetivamente em prática dentro da escola, embora fosse exigida uma obediência à referida lei.

Foi aí que comecei a realizar projetos pedagógicos culturais sobre a história e a cultura afro-brasileira na escola. Depois de alguns anos, a prática foi adotada pela

instituição e a comunidade escolar a incluiu no currículo. O projeto, que levava em consideração a cultura e a história dos negros oriundos de África, faz parte de um conjunto de políticas de ações afirmativas, que visa à formação do sujeito que é maioria na EJA, e que precisa se autoconhecer para fortalecer a sua identidade e suas representações. É possível, assim, fazer referência à Frantz Fanon (1956), quando salientou que os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm hoje de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados, pois neste sentido, a responsabilidade moral consiste em construir relações raciais e sociais igualitárias, ou seja, cidadãos e cidadãs de direito enquanto seres humanos.

Além das motivações pessoais, profissionais e acadêmicas para o estudo e trato das questões étnico-raciais, sob o ponto de vista normativo, a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana está amparada pela resolução nº. 1 de 2004.

A Resolução Nº 1 de 17/06/2004 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Desta forma, enquanto uma política curricular, esta deve incidir nas práticas formativas no contexto das escolas.

Segundo Sacristán (2000), uma política curricular sempre perpassa por toda decisão ou condicionamento de conteúdos e da prática, a partir de instâncias administrativas que estabelecem regras ao sistema curricular. Desta forma, é inevitável sua influência no âmbito escolar. Contudo, entendemos que toda política curricular circunscreve e também é circunscrita no contexto escolar, pois segundo Ball; Mainairdes (2011):

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática (BALL; MAINAIRDES, 2011, p. 14).

Nisto, pensar as políticas de currículo é entender que estas se reinventam a partir das ações dos sujeitos que as integram ou não em suas práticas. Portanto, é preciso considerar a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana, para a orientação de construção de currículos engajados com a luta indenitária e dos direitos da população negra.

Compreende-se que estas são frutos da luta contra um currículo hegemônico, que por muito tempo impera em nossas escolas. Constitui-se em uma conquista que radicalmente quebra um paradigma dentro da sociedade brasileira, tornando possível o conhecimento e o reconhecimento da contribuição da população negra na história desse País.

No que tange aos estudos sobre as relações raciais em educação, observamos o Estado da Arte. Para Haddad (2000), os estudos dos tipos de Estado da Arte permitem um recorte temporal definido, ou seja, sistematizar um determinado campo de conhecimento; reconhecer os principais resultados da investigação; identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e compor inexplorados abertos às pesquisas futuras.

A temática da História e Cultura Afro-Brasileira em educação é emergente e requer dos futuros pesquisadores uma densidade na investigação, pois é um tema de grande relevância acadêmica e social. Contudo, quando é tratado com extrema acuidade, para mensurar a abordagem dessa temática na educação de jovens e adultos, torna-se mais preocupante ainda, como já relatado através do levantamento dos dados na ANPEd (professora Kawakami no período de 2000 a 2013) e no MPEJA (UNEB).

Observa-se a relevância do programa MPEJA nas discussões de temas emergentes na EJA. Foi observado o seu pioneirismo dentro de uma Visão Heurística de Pimentel (2016). Urge, então, a necessidade de discussão do tema aqui abordado. No que diz respeito às produções bibliográficas sobre o campo da EJA e as questões raciais, a produção de pesquisas sobre a citada temática no MPEJA ainda é incipiente. Após o levantamento das dissertações no mestrado profissional de educação de jovens e adultos, dos trabalhos de conclusão dos anos de 2013 e 2014, somente uma pesquisa discute diretamente o tema racial na EJA.

A dissertação de Pimentel (2016) “A LEI N°10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do centro territorial de educação profissional do sertão produtivo – Caetité/BA: um estudo no curso técnico em secretariado - PROEJA” buscou compreender a institucionalidade da Lei nº 10.639/03 no currículo do CETEP,

analisando de que modo professores(as) e estudantes percebem o desenvolvimento da temática das relações étnico-raciais e afro-brasileiras, para a construção da identidade do negro, e do racismo no espaço escolar. Os resultados apontam que, observada no currículo escrito do CETEP, pois não encontramos a concretização dos Art. 26, alínea A, e Art. 79, alíneas A e B, da citada Lei, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana ficam aquém do necessário. Em relação ao currículo praticado, a observação da práxis pedagógica nos permite afirmar que existe uma priorização dos conteúdos do núcleo comum e específicos, e uma invisibilidade aos conteúdos referentes às questões étnico-raciais. Concluímos que existe uma complexidade para adequar a Lei nº 10.639/03 ao currículo praticado no CETEP - do Sertão Produtivo (PIMENTEL, 2016, p. 11).

Em se tratando da produção difundida na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), segundo estudos realizados por Kawakami (2014, p. 164), “a insuficiência de publicações nessa perspectiva nos sugere, então, a necessidade de estudos que possam interseccionar as questões raciais e das relações étnico-raciais com a educação de jovens e adultos no país, subsidiando a formulação de reflexões específicas ao contexto da EJA”. A partir do levantamento de cunho bibliográfico realizado por Kawakami (2014), no Grupo de Trabalho *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* – GT 18, tendo por objetivo descrever e analisar de que maneira a temática das *relações étnico-raciais* tem sido articulada no campo da educação de jovens e adultos (EJA). Nos últimos 10 anos foram encontradas possíveis relações com os temas *interculturalidade* (2 trabalhos), *identidade/alteridade* (2 trabalhos), *diferença no campo étnico-racial* (4 trabalhos) e *diversidade étnica ou cultural* (2 trabalhos), *educandos negros* (1 trabalho).

Com o intuito de complementar o levantamento realizado, em função do reduzido número de trabalhos identificados, que articulavam o campo da educação de jovens e adultos com a temática das relações étnico-raciais ou questões raciais, foi realizado levantamento das publicações no GT 21 da ANPEd - *Educação e Relações Étnico-Raciais*, do mesmo período, 2000 a 2013, com o intuito de verificar a presença de trabalhos sobre essa temática que pudessem estar relacionados com a educação de jovens e adultos.

**Quadro 01 - Trabalhos, autores e resultados**

<b>NOME</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>RESULTADO</b>
Silvani dos Santos Valentim (Dissertação)	Relações étnico-raciais na Educação Profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores	CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica - MG	2009	Os resultados da pesquisa confirmam a tese de Sacristán (2000) de que as práticas educativas se configuram por outros determinantes que não apenas as prescrições curriculares. Corroboram ainda as afirmações de Santomé (1998) de que o currículo integrado, como conceito e proposta de trabalho, na prática, pode se reduzir a um simples slogan, servindo a fins sócio-políticos ocultos. A análise dos dados evidencia o terreno contraditório em que a política do PROEJA foi implantada e implementada e sugere que a integração entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, no chão da escola, não acontece, permanecendo o modelo tipo código serial de Bernstein.
Joana Célia dos Passos (Tese)	A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades.	UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.	2010	Este estudo revela que a complexidade do fazer pedagógico na EJA se transforma em desafio quando as expectativas dos profissionais, em relação aos jovens, estão permeadas de negatividades sobre “as juventudes”, em maior proporção quando os jovens são negros. E evidencia que a lógica de funcionamento da EJA da RME de Florianópolis ainda não integra a educação das relações étnico-raciais como elemento estruturante da formação humana que

				<p>desenvolve, contribuindo, assim, para a reprodução da desigualdade e do racismo. Isso se deve ao pensamento hegemônico da “convivência pacífica”, apreendido do mito da democracia racial, e ao modelo explicativo que tem as “classes sociais” como referência para explicação das desigualdades. Essas concepções vão impregnar a EJA de uma visão universalista de política pública, cada vez mais distanciada dos sujeitos jovens negros, e também dos atuais debates e formulações sobre a reconfiguração e identidade dessa modalidade educativa. O exercício empreendido neste estudo tem por fim afirmar a necessária superação de uma concepção “universalista” na modalidade de educação para jovens e adultos em favorecimento de uma abordagem que agregue, tanto a dimensão da singularidade (pertencimento étnico-racial, reconhecimento), como a dimensão da igualdade (redistribuição), para que a EJA se torne de fato emancipatória.</p>
Natalino Neves da Silva (Dissertação)	Visibilidade da juventude negra na EJA: percepções do sentimento fora do lugar.	UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais	2009	<p>A pesquisa conclui que, além dos sentidos visíveis atribuídos à escolarização da EJA, a saber: a obtenção do certificado de conclusão de escolaridade, a aceleração do tempo de formação e a inserção no mercado</p>

				formal de trabalho, outros sentidos e significados se revelaram, como as implicações de ser jovem negro/a e ao sentimento de se encontrar fora do lugar na EJA, na sociedade e na escola.
--	--	--	--	---

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Assim, a partir da leitura do Estado da Arte, realizado por Kawakami (2014), sinalizo algumas considerações sobre o currículo, a política e o racismo:

- a) Currículo: As pesquisas evidenciam a necessidade de um currículo emergente, que tenha como principal norte o rompimento com as ideias racistas que foram e continuam sendo disseminadas como verdades plenas. As mesmas são perpetuadas dentro do cenário educacional formal e não formal, principalmente dentro da Escola. Para tanto, existem outras possibilidades dentro e fora das instituições educacionais, como adotar os princípios norteadores de um currículo intercultural, que agreguem de forma proativa e desveladora a história dos povos vencidos como protagonistas, validando sem hierarquização todos os saberes, que proporcionem uma conscientização e uma análise crítico-reflexiva desses temas curriculares emergentes. Quando os trabalhos acima citados discutem essa possibilidade, mostram-nos que é possível e é preciso avançar na descoberta de uma abordagem ética e consistente, principalmente no Campo dos Estados Culturais relacionados com a EJA.
- b) Política: Destacam-se as considerações acerca das perspectivas de políticas públicas que afirmam e reafirmam a preocupação sobre de que forma e em que medidas a Lei 10.639/03 vem sendo investigada em dissertações e teses, dando ênfase à juventude negra presente na EJA. A incipiência dessa discussão nos traz preocupação, pois impossibilita a garantia de forma plena e efetiva da implementação da lei nos centros educacionais. Todavia, mostro de forma alarmante o abismo entre a luta histórica dos movimentos sociais para a formulação da Lei 10.639/03 até chegar à formação dos professores, que deveriam receber por parte do Estado uma formação de qualidade, para

que, de forma decisiva, desmistificassem estereótipos que são perpetuados entre os discentes, em todas as modalidades de ensino, principalmente na EJA, onde esses sujeitos não tiveram e não têm garantida uma educação transgressora.

- c) Racismo: Os trabalhos mostram a complexidade do fazer pedagógico na EJA e aumentam a inquietude quando nos referimos à juventude Negra. As pesquisas mostram que a educação para as relações ético-raciais ainda não integra o currículo da EJA, contribuindo para a perpetuação do racismo. Segundo as produções acadêmicas, isso se deve ao pensamento hegemônico do “Mito da Democracia Racial” e ao modelo explicativo que tem as “classes sociais” como referência para a explicação das desigualdades. Sendo assim, as pesquisas apontam para a necessidade de impregnar a EJA de políticas públicas que tragam uma perspectiva de discussão quanto ao pertencimento étnico-racial, pois, quando isso ocorre, possibilita o fortalecimento da identidade do sujeito negro, que é maioria na EJA. Concepções contra-hegemônicas fomentam a quebra do racismo e de seus tentáculos de manutenção da ordem vigente, do sujeito de segunda classe e inferiorizado na ordem social, política e econômica. Quando verificamos na ANPEd, nos GT 18 e 21, no período de 2015 – 2016, não encontramos pesquisas em educação que discutam as relações étnico-raciais na EJA.

A partir destes diferentes cenários (pessoal, político e da produção científica da área estudada), interessa-me investigar:

Quais são as percepções de professores acerca da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar materializado cotidianamente na EJA?

O objetivo geral é:

- ✓ Analisar o processo de inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação de jovens e adultos de uma escola da rede estadual da cidade de Salvador, ressaltando os limites e possibilidades para a construção de um currículo racialmente comprometido.

E serão dois os objetivos específicos:

- ✓ Identificar as percepções de professores acerca da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar materializado cotidianamente na EJA;
- ✓ Analisar de que modo estas percepções favorecem (ou não) a produção de um currículo racialmente comprometido.

Como justificativa, pode-se dizer que a discussão do aspecto fundamental nesta proposta centra-se na compreensão sobre a História e Cultura afro-brasileira no contexto da EJA, em particular com referência à Lei 10.639/03, por se ter consciência da relevância da mesma no que tange ao alunado, que é majoritariamente negro na Escola da rede estadual, localizada no bairro de Águas Claras no município de Salvador. Um estudo desta natureza busca compreender as vozes dos professores da EJA, apoiado na pesquisa de base qualitativa, através de estudo de caso de cunho colaborativo, utilizando-se dos dispositivos de coleta de informações e de oficinas formativas-investigativas.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, organizados de maneira interligada. O capítulo I, intitulado EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: NOTAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS, discutirá a educação de jovens e adultos para as relações raciais a partir da delimitação de alguns conceitos e a apresentação de um breve panorama histórico das políticas públicas para a EJA no Brasil e as políticas públicas de combate às desigualdades raciais na escola.

O capítulo II é intitulado CURRÍCULO RACIALMENTE COMPROMETIDO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: TENSÕES E POSSIBILIDADES. O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre o currículo na educação de jovens e adultos e os desafios e possibilidades para a construção de um currículo racialmente comprometido em tal modalidade de ensino.

O capítulo III, intitulado TRILHA METODOLÓGICA: O CAMINHO DA PESQUISA, apresenta a abordagem, o método e as técnicas de coleta e análise das informações. Caracteriza os sujeitos e os contextos e delimita os critérios de inclusão e exclusão dos mesmos.

O capítulo IV, A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS, apresenta a discussão das

oficinas formativas-investigativas, ressaltando as percepções dos professores sobre a inserção do componente história e cultura afro-brasileira no currículo.

O quinto e último capítulo discorre sobre as CONSIDERAÇÕES FINAIS acerca dos resultados deste estudo, apresentando as categorias encontradas. A partir dos achados da investigação, busca-se compreender os desafios apresentados pelo contexto da modalidade de ensino estudada e apresentar proposições formativas.

## 1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: NOTAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

Ninguém ouviu  
Um soluçar de dor  
No canto do Brasil

Um lamento triste  
Sempre ecoou  
Desde que o índio guerreiro  
Foi pro cativo  
E de lá cantou

Negro entoou  
Um canto de revolta pelos ares  
No Quilombo dos Palmares  
Onde se refugiou

Fora a luta dos Inconfidentes  
Pela quebra das correntes  
Nada adiantou

E de guerra em paz  
De paz em guerra  
Todo o povo dessa terra  
Quando pode cantar  
Canta de dor

ô, ô, ô, ô, ô, ô  
ô, ô, ô, ô, ô, ô

E ecoa noite e dia  
É ensurdecedor  
Ai, mas que agonia  
O canto do trabalhador

Esse canto que devia  
Ser um canto de alegria  
Soa apenas  
Como um soluçar de dor

**(Canto das Três Raças - Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro, 1976).**

O presente capítulo discute a educação de jovens e adultos para as relações raciais a partir da delimitação de alguns conceitos e realiza a apresentação de um breve panorama histórico das políticas públicas para a EJA no Brasil e as políticas públicas de combate às desigualdades raciais na escola. Inicialmente faremos uma breve reflexão sobre a trajetória histórica da educação de jovens e adultos. A seguir, apresentaremos uma discussão sobre os nexos de relações entre diversidade cultural na EJA e suas interfaces com as desigualdades sociais. Finalizaremos apresentando as atuais políticas públicas para questões étnico-raciais e a necessidade das mesmas se articularem ao currículo da EJA.

## 1.1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS

A educação de jovens e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que desde o período colonial os religiosos exerciam ação missionária para tais seguimentos, transmitindo o evangelho, normas de comportamentos e ofícios aos índios e escravos. “Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Ao analisar historicamente as concepções de Constituição e de Educação em diversas épocas, existem diferentes modalidades que se estendem até o final do Século XX, por se fazer um juízo de valor contrário aos conteúdos dos textos constitucionais do Século XIX, e, particularmente quando estes não trazem de forma explícita e detalhada uma atenção à matéria educacional. Neste sentido, encontra-se em vários estudos da educação brasileira uma relação entre Educação e Constituição. Assim, no caso da Constituição de 1824, o texto, do ponto de vista constitucional mais rigoroso, mostra-se coerente por apenas disciplinar, na ordem jurídica, a gratuidade da instrução primária, além de incluir a criação de colégios e universidades no elenco dos direitos civis e políticos (BRASIL, 2001).

Neste sentido, as Disposições Gerais da Carta de 1824, que trata da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, determina que "a instrução pública é gratuita a todos os cidadãos" (Artigo 179, XXXII). E, ainda, a matéria educacional nos dois incisos do artigo 179 fixa como locais "Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes" (Artigo 179, XXXIII). Tal determinação tem dois veios, elitista e humanista, sendo que o segundo tem tudo a ver com o foco deste estudo. Vale citar que, no que tange à educação, desde aquela Carta, Martins (2017) escreve:

Segundo o estabelecido na Constituição de 1824, o Presidente da Província instruiria, a cada instalação do Conselho Geral, o presidente do Conselho para tomar providências no que se refere ao estado dos negócios públicos e das medidas que a mesma Província mais precisaria para seu

melhoramento (Artigo 81), e que, decerto, implicitamente, a educação local estaria incluída no rol dos "negócios públicos" da Província.

Assim, a Constituição de 1888 garantiu o direito à educação para todos, porém existia uma distância muito grande entre o proclamando e o realizado. Apesar da normatização legal, nem todos os jovens e adultos tinham direito à educação<sup>9</sup>.

O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças, e as preocupações liberais expressas na legislação desse período acabaram por não se consubstanciar, condicionadas que estavam pela estrutura social vigente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Como nos afirmam Haddad; Di Pierro (2000, p.110), "Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior". A constituição de 34, que previa o ensino primário gratuito para todos e de frequência obrigatória, bem como a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) em 1939, foram alicerces importantes para tentar garantir o direito à educação.

A partir das citadas bases, em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, o oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Abriu-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil em um plano mais amplo. Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

---

<sup>9</sup> Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica, à qual se admitia ministrar a educação primária como direito. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Encontrou-se que essa 1ª campanha de educação de adultos foi lançada por dois motivos: o primeiro, como consequência do momento pós-guerra em que vivia o mundo e a partir da criação da ONU (Organização das Nações Unidas), foi a realização de uma série de recomendações aos países, dentre as quais a de adotar um olhar específico para a educação de adultos. E o segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, gerando a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país. Também fez parte da campanha o fato da Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação prepararem o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (SOARES, 1996).

Neste sentido, um conjunto de publicações sobre o tema, convocando dois representantes de cada Estado para a participação no citado congresso, foi elaborado e enviado para discussões aos SEAs estaduais pelo SEAMEC (Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Cultura). E essas concepções presentes nessas publicações, segundo a visão de Soares (1996), eram: o investimento na educação como solução para problemas da época; o alfabetizador identificado como missionário; o analfabeto visto como causa da pobreza; o ensino de adultos como tarefa fácil; a não necessidade de formação específica; a não necessidade de remuneração, devido à valorização do “voluntariado”.

De acordo com Soares (1996), pesquisas foram desenvolvidas e estas apresentam algumas teorias da Psicologia, gradativamente desmentindo a ideia de incapacidade na aprendizagem atribuída ao educando adulto. Além do mais, iniciou-se um processo de mobilização nacional, no sentido de discutir a EJA no país, que, de certa forma, embora a campanha não tenha obtido sucesso, representou bons resultados, no que se refere à visão preconceituosa, que foi sendo superada, a partir das discussões sobre o processo de educação de adultos.

Nessa perspectiva, o mesmo autor retrata que críticas foram feitas ao método de alfabetização adotado para a população adulta nessa campanha, assim como as precárias condições de funcionamento das aulas; a baixa frequência e aproveitamento dos alunos; a má remuneração e desqualificação dos professores; a inadequação do programa e do material didático à clientela; a superficialidade do aprendizado, entre outras. Tais evidências estabeleceram o declínio da 1ª campanha, devido aos resultados apresentarem-se insatisfatórios (SOARES, 1996).

Mais adiante, houve o exílio de Freire<sup>10</sup>, que tinha apresentado vários caminhos e possibilidades no que tange à EJA, como alternativas para substituir a realização de programas assistencialistas e conservadores, porém este foi outro estágio<sup>11</sup>. Dentro desse contexto, em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e dos questionamentos quanto ao grande problema, combatido anteriormente por Freire. Paralelamente, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a alfabetização de adultos dentro da linha mais criativa. Na década de 1970, ocorreu a expansão do MOBRAL (CUNHA, 1999).

Dentro das questões que se estão sendo apresentadas, deve-se ressaltar que compreender a construção do campo da EJA enquanto parte do movimento de Educação Popular é essencial para adentrar numa pauta de discussão em torno da construção do campo da EJA no Brasil. Vê-se que a mesma está intimamente ligada aos princípios da educação popular, a qual preza por uma educação participativa, comprometida com os direitos do povo, considerando os saberes já construídos dos educandos, e, por que não dizer, numa via de mão dupla. Assim se contextualiza na confirmação da lógica que diz que a Educação Popular foi um dos movimentos mais questionadores do pensamento educacional, e se complementa com Arroyo (2001, p.15), que afirma: “[...] a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares”.

Portanto, neste sentido, é bom que se destaque que as influências detectadas nesse caminho de consolidação dessa proposta de modalidade de ensino, a EJA, tiveram como base os conceitos freireanos, da escola como espaço dialógico e conscientizador, dando voz aos sujeitos do processo, ao longo da vida, numa constante construção coletiva, a partir do direito à educação para todos, este que se confunde com a chamada Educação Popular.

---

<sup>10</sup> “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Paulo Freire, *in* Pedagogia da Autonomia, 1996, p. 25.

<sup>11</sup> O confronto de saberes possibilitará o planejamento de uma ação consciente e voltada para as necessidades e anseios, que busca desenvolver a compreensão e a interpretação para fatos que direcionam compromissos e enriquecem tal modalidade (FREIRE, 2006).

Com um capítulo específico para a EJA, a LDBEN nº 5.692/71 implantou o Ensino Supletivo. Essa lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país (CUNHA, 1999).

A implantação dos CES, feita e proposta pelo MEC em 1971, que se organizava baseada no trinômio tempo, custo e efetividade, ofertava cursos influenciados pelo tecnicismo, adotando os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como consequência, ocorreram a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

A chegada dos anos de 1980, com a abertura política, as experiências paralelas de alfabetização desenvolvidas dentro de um formato mais crítico ganharam corpo e propunham um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas nos projetos de pós-alfabetização. Em 1985, o MOBREAL foi extinto surgindo a Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. Esta década de 1980 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita, com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Em 1988, foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos os cidadãos.

O desafio da EJA passou a ser o estabelecimento de uma política e metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade a partir da chegada dos anos de 1990. E, em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, esta criada pela ONU e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento.

Pode-se apontar que foi na década de 1990 que os índices do analfabetismo tiveram uma queda importante, quando a trajetória da EJA passa por uma evolução, para que se cumpra um desenvolvimento, e assim, mais e mais se reduza o analfabetismo em relação aos índices anteriores. E, neste contexto, foi na referida década que surgiu o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), que

pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes (UNESCO, 1990).

Assim, em meio a uma série de encontros nacionais e internacionais, estimulados ou convocados pela própria UNESCO e pela ONU, foi que o MEC, em nome do governo brasileiro, firmou acordos e compromissos para a ampliação da oferta do ensino fundamental para toda a população, com um incentivo através de programas compensatórios, no campo da filantropia ou a cargo, predominantemente, de entidades empresariais, as quais se comprometiam a ativar recursos para tal melhoramento, dos quais a EJA seria a parte mais beneficiada. Neste contexto, Haddad (2001, p. 197) afirma que os conceitos fundamentais não foram interpretados na década de 1990 de acordo com o esperado, sendo as medidas e os projetos desenvolvidos voltados mais para as crianças e os adolescentes. “Nessa visão, o espaço da educação de adultos no âmbito das políticas educacionais ficou restringido, quase desaparecendo em alguns casos”.

O referido autor evidencia que o governo brasileiro não cumpriu a meta estabelecida, pois a concentração da população analfabeta continua coincidindo com os bolsões de pobreza do país, contudo faz um balanço positivo desta década, baseado no fato de que aumentou o número de crianças, jovens e adultos na escola. Há, portanto, a necessidade de novos rumos dentro das políticas públicas para a EJA (UNESCO/BRASIL, 2004).

Logo, os Fóruns Estaduais de EJA foram organizados a partir de uma mobilização nacional, que vem se expandindo em todo o país, estando presentes, atualmente, em todos os estados brasileiros. Com uma importância ímpar, em 1996 ocorreu uma intensa mobilização incentivada pelo MEC e pela UNESCO, como forma de preparação para a CONFITEA<sup>12</sup>. O MEC instituiu uma Comissão Nacional

---

<sup>12</sup> A primeira Conferência Internacional de Educação e Adultos ocorreu em 1949. Nela, um dos principais assuntos foi que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades. A segunda aconteceu em 1960, em Montreal, Canadá. Sob a premissa de um mundo em mudança, assim entra a natureza, o objetivo e os conteúdos da Educação de Adultos. A terceira, em 1972, na cidade de Tóquio, Japão. A quarta, com a temática “Aprender é a chave do mundo”, ocorreu em Paris, França, no ano de 1985, e salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. A quinta aconteceu em 1997, em Hamburgo (Alemanha), num contexto de continuidade de outras Conferências Internacionais que vinham acontecendo na mesma década, e esta conferência consta na história da EJA de maneira singular, por ter posto em marcha um intenso movimento de preparação mundial com certa antecedência. E, por fim, a sexta, em 2003, na qual os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997.

de EJA, em que cada Estado deveria realizar um encontro para diagnosticar metas e ações da EJA, isto para incrementar essa mobilização, sendo que as instituições envolvidas decidiram dar continuidade a esses encontros a partir desse movimento.

Em 1997, com a chamada da UNESCO, das SEEs, SMEs, Universidades e ONGs para a preparação da V CONFITEA, a partir da discussão e elaboração de um documento nacional com diagnósticos, princípios, compromissos e planos de ação, houve o ressurgimento da área de EJA, que foi marcado por esses eventos de intercâmbio.

A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais surgiu com a nova LDBEN nº 9.334/96, propostos em seu artigo 3º. Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área da EJA. Com isso, embora a lei tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos à EJA, os parágrafos 2º, 3º e 4º tratam essa modalidade sob o ponto de vista do ensino fundamental, podendo ser considerado um avanço para a área. Além disso, ao determinar a identificação daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental, abriu um espaço de intervenção, criando possibilidades de confronto entre o universo da demanda e o volume e a qualidade da oferta, resultando em compromisso do setor público com a EJA.

Vale destacar que a Constituição Federal de 1988 traz um avanço ao garantir o direito de todos ao ensino fundamental, independente da idade. No entanto, não avançou no tocante a considerar a EJA como uma possível alternativa para aprender por toda a vida. Essa disposição também não foi consagrada pela LDB nº 9.394/96, que, acompanhando a perspectiva do direito posto na Constituição, restringiu-se a pensar a EJA pela vertente da escolarização e a regulá-la. A vertente da escolarização, no caso brasileiro, reside no âmbito do ensino fundamental, com a perspectiva apontada para a progressiva extensão do direito ao ensino médio (PAIVA, 2010).

Inúmeras iniciativas vêm emergindo, com parcerias entre municípios, ONGs e Universidades que surgem na década de 1990, pois, como o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, transferiu esse compromisso para os municípios. Surgem os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações de

parceria entre os diversos segmentos envolvidos na área, como o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federais), as universidades, ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos, tendo como principal objetivo a troca de experiências e o diálogo entre as instituições (SOARES, 2004).

Soares (2004) ainda afirma que os Fóruns de EJA são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA e ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução entre organismos governamentais e não governamentais, para intervir na elaboração de políticas públicas. Esses fóruns surgiram e foram organizados de diferentes formas em cada Estado: em Alagoas, o Fórum Estadual surge antes da década de 1990, como um coletivo de educação popular, e, no mesmo ano, como Fórum Estadual propriamente dito.

Assim, conclui-se que os Fóruns de EJA têm o objetivo de socializar informações e trocar experiências, sendo espaços de pluralidade. A partir do momento em que o MEC se ausenta da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns aparecem como uma estratégia de mobilização das instituições do país que estão diretamente envolvidas com a EJA; ou seja, o conhecimento do que se faz, a socialização de experiências leva à articulação e à intervenção (SOARES, 2004).

Os segmentos envolvidos com a EJA planejam, organizam e propõem encaminhamentos em comum, instalando espaços de diálogos. Nesse sentido, mantêm reuniões permanentes, quando aprendem com o diferente, exercitando a tolerância. Os mesmos ainda mantêm uma secretaria executiva, com representantes dos segmentos, que preparam plenárias, podendo ser mensais, bimestrais ou anuais, de acordo com a realidade específica de cada Fórum e existem também as plenárias itinerantes, como a do Estado da Paraíba. E sua manutenção representa um desafio, pois não existe pessoa jurídica que receba ou repasse recursos, sendo que a participação ocorre espontaneamente, por adesão. Nesse momento vêm surgindo os Fóruns Regionais, num processo de descentralização e interiorização dos mesmos (SOARES, 2004).

A partir de 1997, com o surgimento dos Fóruns, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda dos Fóruns e

os relatórios dos ENEJAs. E, de 1999 a 2000, os Fóruns passam a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA. Esses fóruns passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais. Não em todos os fóruns, alguns municípios participaram da regulamentação municipal da EJA. Neste sentido, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação. Os Fóruns, portanto, contribuindo para a discussão e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino no Brasil, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional.

Fazer uma reflexão sobre os desafios e possibilidades para a EJA e apontar melhorias no atendimento dos sujeitos dessa modalidade, além de enfatizar a importância de um currículo específico que atenda as características e necessidades dos sujeitos são fatores de relevância no contexto deste item. Para tanto, serão discutidos os desafios, para posteriormente apresentar as possibilidades de pensar em um currículo diferenciado com bases na busca da compreensão das questões inerentes à EJA.

Um dos desafios a se mencionar é que, embora os avanços ocorridos em todo percurso, no que se refere ao contexto da EJA, relatórios em todo o País foram produzidos para a CONFINTEA VI, os quais revelam novos desafios sociais e educacionais que surgiram paralelamente aos problemas existentes. Alguns deles se agravaram nesse meio tempo, em nível nacional, regional e global, fomentando uma expectativa de que se reconstrua e reforce a aprendizagem e a educação de jovens e adultos, ainda que não se tenha concretizado na esteira maior (GADOTTI e ROMÃO, 2011).

Tais desafios partem de iniciativas voltadas para a necessidade de promover a igualdade, ainda que os educandos não sejam sempre contemplados quanto ao respeito às suas necessidades específicas em termos de idade, gênero, cultura, incluindo as deficiências que refletem a ausência do debate sobre o tema aqui abordado.

É preciso fazer uma pauta que contemple a cultura dos sujeitos educativos na demanda de um novo currículo, posicionado sobre as expressões culturais próprias de todos os alunos para um diálogo com a diversidade cultural. O currículo é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de

procedimentos de ensino em sala de aula, e assim se inspira no pensamento que defende uma educação para todos. Assim, será capaz de fazer algumas indagações sobre os conhecimentos comuns e/ou fundamentais para todo aluno da EJA (BRASIL, 2001).

Sob o ponto de vista normativo, estamos amparados para a superação do racismo e a democratização da Educação. O que falta é uma formação de professores que contemple um currículo que verse sobre as questões étnico-raciais, abordando as questões geográficas, históricas, culturais e econômicas, de forma que contribua para a quebra de estereótipos.

Entretanto, é necessário que as instituições fiscalizadoras obriguem o Estado (âmbito Federal Estadual e Municipal) a destinar verbas públicas, ou em parceria com a iniciativa privada, para que os estabelecimentos de ensino forneçam todas as informações sobre o processo de formação educacional.

Corroborando as discussões acima, é necessário que o currículo contra-hegemônico<sup>13</sup>, além de formar o sujeito envolvido no processo educacional, implemente nas suas ações, durante o ano letivo, nas escolas, seminários, palestras, debates, gincanas, mostras de arte e cinemas, as questões étnico-raciais para uma eficaz democratização da pluralidade cultural<sup>14</sup>.

## 1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADE CULTURAL: ENTRELACANDO OLHARES

A educação de jovens e adultos, ao longo da história brasileira, sempre esteve relegada ao patamar de marginalização<sup>15</sup>, sendo concebida ora como ensino supletivo, ora como educação compensatória. Na atualidade a EJA está regulamentada como modalidade de ensino pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases

---

<sup>13</sup> Currículo que desenvolve a preocupação com a influência das dinâmicas de raça e gênero, além da classe social, como elementos de discriminação e/ou libertação presentes em escolas, currículos e sala de aula. Procura, ainda, aprofundar a compreensão da relação entre Estado, Escola e Currículo.

<sup>14</sup> Está relacionada com a multiculturalidade de uma nação, ou seja, quando se encontram reunidos em um mesmo espaço vários tipos de manifestações culturais e tradições diferentes. A Pluralidade Cultural de um país é caracterizada pela aceitação da sua diversidade cultural.

<sup>15</sup> Foi codificada nas políticas como aceleração, traduzida como aligeiramento do processo formativo para suprir carências de escolarização. Paradoxalmente, o direito à educação foi garantido pela Constituição de 34, mas regulamentada somente na Constituição de 1988.

da Educação 1996). Na contemporaneidade, a EJA passa a ser regida por normas e diretrizes governamentais, constituindo-se num processo regular de escolarização, devendo respeitar-se a sua natureza e especificidade, já que adquiriu relativa importância e direito, por ser reconhecida como modalidade de ensino.

A educação de jovens e adultos abrange um processo plural de práticas formativas, devendo ser compreendida em um sentido amplo, que ultrapassa os muros das escolas, estende-se por quase todos os domínios da vida social, conforme nos explicam Haddad; Di Pierro (2000).

Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.93)

Assim, a educação de jovens e adultos é um lócus privilegiado de vivências e experiências múltiplas, com um coletivo muito diverso, que envolve saberes e fazeres distintos. Ao lado da diversidade está também a desigualdade, pois de acordo com Gadotti (2013, p.25).

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da **diversidade** está também a **desigualdade** que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos. A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. O mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação.

Neste cenário de diversidade e desigualdades, o racismo se manifesta de diferentes formas. O processo discriminatório tem ligações profundas com um quadro de desigualdade social e econômica. Neste contexto, pesquisas realizadas em 1999 com base nas informações da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) confirmam que a pobreza no Brasil tem cor. E, de acordo com Henriques, encontrou-se que:

Os negros, em 1999; representam 45%da população brasileira, mas são 64%da população pobre e 69%da população indigente. Os brancos, por sua vez, correspondem a 54%da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes (2002, p. 26).

Todas as ideologias construídas por trás da questão racial enfatizam uma constatação de que não se pode perder de vista as profundas relações que esta tem com questões de ordem histórica, social e econômica. Assim, para Henriques (2002, p. 13) “A persistência da desigualdade no Brasil está diretamente associada à naturalidade com que é encarada, como se não fosse decorrência de um processo histórico específico ou uma construção econômica social e política”.

Portanto, é grande a resistência em identificar o combate à desigualdade, em particular à desigualdade racial, como prioridade das políticas públicas, visto que a naturalização da desigualdade tem origens históricas e institucionais, ligadas à escravidão e à abolição tardia. Sobre isso, Henriques bem expõe que:

A desigualdade racial, em particular, é considerada ou ocultada pelo confortável manto do silêncio. Silêncio enraizado no senso comum de uma sociedade convencida, talvez, da pretensa cordialidade nacional e do mito da “democracia racial”. Silêncio que oculta a enorme desigualdade racial a que estão submetidos os brasileiros. Nega-se, assim, no cotidiano, a desigualdade e o racismo (2002, p. 14).

Assim, segundo Müller (2008, p. 20), “somos a segunda maior nação negra do mundo depois da Nigéria. Apesar disso, os brasileiros negros são obrigados a conviver ao longo de sua vida com inúmeros momentos de preconceito racial e discriminação”. E ainda, no que tange ao reconhecimento positivo das matrizes africanas na história e cultura brasileiras, é a expressão do entendimento de que a racionalidade científica teria o poder de, por si só, modificar o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos "diferentes" na sociedade (MUNANGA, 1999).

As rupturas se fazem necessárias com o propósito de garantir o direito de formação humana ao longo da vida, com igualdade de oportunidades a todo e qualquer cidadão, em particular no contexto educacional e social da atualidade, independentemente de sexo, raça, cor, condição social, opção religiosa ou qualquer outro fator. Ou seja, os sujeitos que frequentam a EJA vêm na expectativa desses propósitos e se deparam com um grande número de excluídos socialmente, marginalizados, já que não tiveram acesso à educação em idade adequada e buscam uma oportunidade de melhoria da qualidade de vida, de igualdade social e de ascensão profissional, pois é fundamental que se encontrem, e este caminho os aproxima desta modalidade de ensino.

Ainda que, o racismo seja um problema cultural, de mentalidade, seu combate passa obrigatoriamente pela intervenção educativa. Neste contexto, a educação brasileira tem características hierárquicas, seletivas e “racializadas” e tal perfil vem sendo construído desde o século passado, com o objetivo de integrar seletivamente pobres e negros. Segundo Arroyo (2007, p. 116), “nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares, as massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge”.

Refletir acerca desta realidade é a chave para promover o movimento de compreensão do racismo no espaço escolar. Por isso se deve buscar a garantia da qualidade na aplicação dos conceitos, pois os resultados dos trabalhos precisam ser efetivados nessa modalidade.

Neste sentido, o mesmo autor apresenta o contexto ditado pela ideologia da democracia racial: ‘Podemos compreender o mito da democracia racial como corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a desigualdade racial contra os negros no Brasil, e, de outro perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial’. Além disso, afirma que o sistema escolar público promovera uma “inclusão excludente” ou a “integração seletiva”, concluindo, portanto, que o sistema educacional vigente traz consigo um vício de origem que é muito eficaz para os propósitos excludentes para que fosse estruturado (ARROYO, 2000, p.117).

Neste contexto, encontrou-se em Gomes *apud* Arroyo (2001), que pensar a realidade da EJA é pensar a realidade desses coletivos excluídos pela sociedade e pela educação:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua História muito mais tensa do que a História da Educação Básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos (GOMES *apud* ARROYO, 2001, p. 100).

Ainda, segundo a autora, pensar a realidade da EJA hoje “é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria, negros que vivem processos de exclusão social e racial”. Portanto, lugar privilegiado é a EJA, uma vez que o

preconceito racial é entendido como um problema cultural, de mentalidade. E Arroyo diz: “[...] logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica [...]” (2007 p. 113), o que se entende como estratégias de combate ao racismo. Então, acredita-se que a EJA pode ser um espaço educativo, capaz de transformar essa realidade. Neste sentido, pondera-se com Ramos (2010), quando diz:

[...] de forma singular para a classe trabalhadora, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização de jovens como uma necessidade. Por outro lado, a EJA continua sendo predominantemente reparadora da negação do direito à educação básica àqueles que a ela não tiveram acesso ou não permaneceram em idade considerada apropriada. Quando profissionalizante, justamente por estar combinada com essa negação, a educação de jovens e adultos está sempre no limite de se fazer substitutiva desse direito. (p. 75)

Neste contexto, (Arroyo, 2005, p. 117) diz que os alunos “chegam a condições pessoais apenas desfavoráveis para se inserir na lógica da igualdade. A ignorância da diversidade tem operado como indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado”. Ainda há de se considerar que Gomes (2005) afirma:

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas de EJA carrega em si uma complexidade: ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens em todo país (p. 93).

No entanto, tais constatações não têm sido suficientes para a garantia da realização de um trabalho pedagógico acompanhado de uma discussão aprofundada sobre a educação racial nos espaços chamados salas de aula dessa modalidade, ainda que haja uma forte presença da população negra nas mesmas (GOMES, 2005). Pode-se, então, afirmar os princípios básicos dessa educação que visa o respeito à diversidade e à conscientização dos sujeitos, quando se tratar da questão racial. Ainda no contexto da conscientização, não se pode deixar de citar Freire (2006), que disse:

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (p. 30).

Portanto, problematizar a questão étnico-racial na Educação, notadamente na EJA, significa um avanço qualitativo e positivo também para os(as) não negros. Os negros, por sua vez, passam por um processo de afirmação diante da sua

ancestralidade, e autoafirmação enquanto sujeitos crítico-reflexivos sobre o seu papel na sociedade brasileira.

### 1.3 POLÍTICAS PARA RELAÇÕES RACIAIS E EJA: DESAFIOS FORMATIVO-CURRICULARES

A educação para as relações raciais é uma discussão que se inicia com a proposta de compreensão dos primeiros indícios do processo de inserção da população negra na educação<sup>16</sup>. Ela é levantada para a percepção da criação das políticas públicas do governo brasileiro para este sentido. A necessidade de valorizar a igualdade de direitos entre brancos e negros dentro do ambiente escolar visa à equalização das oportunidades de ambos na sociedade (BRASIL, 2001).

São necessárias algumas reflexões para se compreender melhor o processo de construção da invisibilidade dos negros na história da educação brasileira, dentre os quais, a abolição da escravatura, quando os negros foram jogados nas grandes cidades sem nenhum apoio do governo, que não ofereceu condições para que pudessem sobreviver, não tendo acesso a serviços fundamentais, como saúde e educação, fatores fundamentais para a conquista da cidadania. Sendo assim, sempre ficaram sem perspectiva de ascensão econômica e social (RIBEIRO, 2006).

Ainda sobre as questões relacionadas ao processo histórico da educação para as relações raciais, a partir daí são apresentadas algumas políticas públicas do governo federal que vêm contrapor estas desigualdades, buscando uma equalização de oportunidades na educação, enfatizando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que fala sobre a proposta de conteúdos programáticos no ensino de história nas escolas, que inserem a obrigatoriedade do:

---

<sup>16</sup> A Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas no Ensino Fundamental e Médio, o parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e a resolução do CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federais ante a implementação da Lei, compõem um conjunto de dispositivos legais, considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeadas a partir do ano 2000. E nesse mesmo contexto foi aprovado em 2009 o plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009).

[...] estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 10).

É preciso tentar entender como funciona a criação das políticas públicas e como se dá seu cumprimento, visando o contexto das relações raciais, bem como quais foram os antecedentes das leis atuais que retratam esta discussão. Para tanto, fazem-se necessárias algumas ponderações teóricas, pois se entende por relações raciais questões da vida social de indivíduos, grupos e classes sociais. E, portanto, necessita-se de ações que sejam afirmativas dentro dessas políticas, antes de iniciar tal discussão acerca da temática racial, bem como promover a valorização do negro na sociedade (BRASIL, 2001).

A discriminação racial não existe no Brasil de maneira oficializada, isto é, inscrita na lei. Com uma clareza que não condiz com a realidade, a Constituição diz não ser admissível qualquer exclusão de um cidadão ou cidadã, seja ela por seu sexo, raça, cor ou religião. E como se encontra no Art. 5 da Constituição Federal de 1988: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p. 15).

Mas, o que é insuportável é que há a discriminação sim, só que esta se faz presente de maneira informal e velada. Portanto, é necessária a existência de uma legislação que proteja os direitos humanos, prevendo punição para a prática da discriminação racial e para o crime do racismo. Pois se sabe que só a legislação não é o suficiente. Ela é, sem dúvida, de grande valia, mas, acima de tudo, é fundamental que junto a ela sejam somadas políticas efetivas de combate à discriminação racial e, principalmente, de um processo de reeducação frente às diferenças. Podem-se apontar duas maneiras básicas de promover o combate à discriminação e ao preconceito, ou seja, pode ser realizado através da Legislação Penal, com a criação de leis que penalizem os atos discriminatórios, e por meio da promoção de igualdades de oportunidades ou ações afirmativas.

De acordo com Munanga e Gomes (2004), as ações afirmativas podem ser entendidas como políticas de combate ao racismo e à discriminação racial, que, por

sua vez, buscam promover ativamente a igualdade de oportunidades para todos, e assim instituir meios que façam com que os grupos socialmente discriminados tenham as mesmas chances e condições de vivência digna e livre dentro da sociedade. Tais ações podem ser compreendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, cujo intuito consiste na correção de desigualdades que historicamente têm sido impostas, gerando discriminação e exclusão em determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais.

Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las, o Estado, o campo da Educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 186).

Neste contexto, pela igualdade, harmonia e solidariedade - afinal todos são pertencentes a uma mesma raça: a de seres humanos -, há quem acredite que as relações entre pessoas brancas e negras são marcadas por ausência de direitos fundamentais, como por exemplo, acesso à educação de qualidade, condições socioeconômicas, equidade nos postos de trabalho, entre outros.

Outros acreditam que existam diferenças significativas, passando a adotar uma postura tranquila, acreditando subitamente na falsa ideia de superioridade de uns em detrimento de outros. E ainda se podem apontar indicativos sociais que revelam o grande abismo existente entre negros e brancos no país, pelo fato de que a desigualdade só acaba por garantir a distinção de oportunidades educacionais, de emprego e de acesso à saúde para negros e brancos.

Dessa maneira, há urgência na aplicação do conceito de políticas públicas e de ações afirmativas, já que ambas são correlatas. Por tudo isso, entende-se que discutir sobre educação das relações raciais é também assumir uma postura política, uma vez que é através do debate social que ocorre a mudança de mentalidade. Deve-se estimular a ruptura de “*pré-conceitos*” existentes nas discussões acerca da inserção social, cultural, histórica e política acerca dos povos afrodescendentes, o que se leva a pensar na urgência de incluir esses povos no âmbito escolar. Permanecer na negação significa que não haverá no país desenvolvimento da

democracia e nem tampouco avanços sociais, já que a maioria da população brasileira é composta por negros e estes ficam excluídos das políticas públicas (SACRISTÁN, 2000).

Neste sentido, as tensões e os processos de descolonização dos currículos enfatizam as possibilidades de uma mudança epistemológica e política, no que se refere ao trato da questão étnico-racial para a EJA. Tal discussão proporciona uma introdução obrigatória de ensino para os mesmos, em um momento ímpar no campo do conhecimento, pois se sabe sobre a existência de debate sobre a diversidade epistemológica do mundo, que encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais (SACRISTÁN, 2000).

Esse processo atinge os currículos, que cada vez mais são inquiridos a mudar. Surgem, então, dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas, no que se refere ao currículo, devido à necessidade de adequação para se construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades na EJA (SACRISTÁN, 2000).

Assim, é necessário compreender o currículo como parte do processo de formação humana nessa modalidade de ensino e persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado. Assim, o docente, conquistando sua autonomia, passa a ter condições de discutir e trabalhar o contexto das desigualdades e diversidades pertinentes aos sujeitos da EJA, sendo possível dizer que a teoria educacional e o campo do currículo participam de um movimento significativo (MOREIRA, 2011).

Pode-se, então, dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico, por meio de reflexões internas da ciência, além das questões colocadas pelos sujeitos sociais da EJA, como através da organização em movimentos sociais e nas ações coletivas do campo educacional. Surgem, assim, as indagações ao currículo, que vêm das trajetórias afro-brasileiras (MOREIRA, 2011).

Além disso, é importante que se mencione o fato de que os currículos são mais um desafio para a educação EJA, através dos quais se pode denunciar uma

rigidez e um empobrecimento do caráter formador. Ou seja, deve-se pensar que o currículo está racialmente comprometido, e a inserção da Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Portanto, com sua vigência, de fato se pode estabilizar a realidade social (BRASIL, 2003).

Nesse processo, os currículos, os sujeitos da EJA e suas práticas instalam um processo de renovação, na qual a relação entre teoria e prática concretiza o imaginário pedagógico entre esses sujeitos, passando por territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais, pois só mesmo com a Lei nº 10.639/03 se pode debater sobre a questão racial.

## 2. CURRÍCULO RACIALMENTE COMPROMETIDO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: TENSÕES E POSSIBILIDADES

[...] Quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, que precisamos incorporá-la a cultura hegemônica, que defendamos a preservação dos seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a originam, não podemos, sob hipótese alguma, negá-la... queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural (MOREIRA, 1998, p. 84).

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre o currículo na educação de jovens e adultos e os desafios e possibilidades para a construção de um currículo racialmente comprometido em tal modalidade de ensino. Iniciaremos fazendo uma breve discussão sobre o conceito de currículo e culturas. Aqui será discutida a necessidade de um currículo intercultural que respeite e reconheça as diversas etnias que habitam o currículo e finalizaremos apontando as bases para um currículo racialmente comprometido

### 2.1 A QUESTÃO RACIAL NO CURRÍCULO: DO MULTICULTURALISMO CONSERVADOR AO MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Por perceber o quanto está bem explanado o cenário político através do que foi escrito na íntegra por Ribeiro (2004) é que segue como fundamentação o que a Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial disse:

O Brasil Colônia, Império e República tiveram historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (p. 07).

Coadunando com a ideia de Ribeiro (2004), observamos que o Estado brasileiro, normativamente, negava o acesso dos negros à instrução. Os alunos negros continuam sendo a maioria na EJA. Isso evidencia uma negação desse direito ao longo do tempo e da história.

No sentido contrário, Ribeiro (2004) cita a Constituição de 1988, como alternativa na mudança de paradigma, e diz:

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito, com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas (p. 07).

E, dentro de um pensamento que possibilita uma educação para as relações étnico-raciais, Ribeiro (2004) ressalta papel fundamental da mesma como uma parte da sua visão, e continua:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (pp. 07-08).

Pensando no fortalecimento das políticas públicas para implementação das ações afirmativas, o governo federal cria a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), em 21 de março de 2013, instituindo, então, a política nacional de promoção da igualdade racial. Neste sentido, para Ribeiro (2004), a criação dessa secretaria, com status de ministério, recoloca:

[...] a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (p. 08).

Entende-se que o governo Lula foi um divisor de águas no que tange à promoção da igualdade racial, pois, até então, essa questão não era tratada por lei. Existia um mito da democracia racial no Brasil, então, por meio da SEPPIR, o governo Federal assume:

[...] o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs (Organizações Não-Governamentais) e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro (p. 08).

Para Ribeiro (2004), o nascimento da SEPPIR é missão de estabelecimento, e afirma:

[...] missão, considera importante estabelecer parcerias para o cumprimento desse desafio, que é, de uma vez por todas, combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a rica nação brasileira (p. 08).

De acordo com todo o processo histórico acima citado, a conversão da política da igualdade racial em ações afirmativas no âmbito da Educação encontrou-se em Moreira e Candau (2013) *apud* Gomes (2003, p. 67), que diz:

Em 9 de janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639, uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensinos públicos e particulares da Educação Básica.

Trata-se de uma alteração da Lei 9.394/96, LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas compreendidas pelo movimento negro brasileiro em prol da educação. Portanto, a partir de 2003, a lei 9.394/96 passa a vigorar acrescida dos seguintes arts: 26-A 79-A e 79-B.

Art 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficinas e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Incluído pela Lei 10.639, de 09/ 01/2003).

§ 1º Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Incluído pela Lei 10.639, de 09/ 01/2003).

§ 2º Os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Incluído pela Lei 10.639, de 09/ 01/2003).

Art 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei 10.639, de 09/ 01/2003).

Art 79-B. O calendário escolar incluirá o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (Incluído pela Lei 10.639, de 09/ 01/2003)<sup>1</sup>. (Grifos nossos).

Portanto, dentro desse embasamento se explicita que a implementação da Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vêm se somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral,

e na educação escolar, em específico. Tais segmentos acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista. Além do que, esses grupos partem da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade, como parte de uma formação cidadã (MOREIRA e CANDAU, 2013).

E as raízes africanas, por maior conhecimento que se tem da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá sempre de ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão desses como selvagens e incivilizados. E, portanto, o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderá contribuir também para a superação de preconceitos arraigados no Imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria, isto como notificação histórica do passado (MOREIRA e CANDAU, 2013).

Por isso, é preciso que se fale mais diretamente do multiculturalismo, e por entender que o mesmo tem uma complexidade na sua definição é que se pode dizer que é uma **convivência pacífica de várias culturas** em um mesmo ambiente, além de ser um fenômeno social diretamente relacionado com a globalização e as sociedades pós-modernas. Mas a fundamentação como conceito, pode-se iniciar considerando o que diz Silva (2007):

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (p. 85).

E o mesmo autor (2007) retrata a existência de alguma ambiguidade no multiculturalismo, assinalando que:

[...] é originada pela integração de diversas microculturas numa cultura dominante, o que provoca, muitas das vezes, que essas pessoas passem a ficar mais deslocadas das suas culturas e a tornarem-se mais influenciáveis e mais fáceis de explorar pela sociedade de consumo, onde passem a estar integradas. E o que pode acontecer é, uma vez que misturadas com outra nova cultura, irem perdendo as suas raízes (SILVA, 2007, p. 133).

No mesmo contexto, encontrou-se a afirmação de Vieira (1995) sobre o multiculturalismo da seguinte maneira:

[...] de que perante uma sociedade multicultural: Há que procurar políticas e tipos de comunicação interculturais, não apenas multiculturais, pois caso contrário, reproduzem-se as diferenças fechadas em ghettos, reconhecendo-se-lhes as suas particularidades e identidades próprias sem, todavia, ou pelo menos necessariamente as pôr em pé de igualdade ao acesso à cidadania europeia, mundial, transnacional, transcultural, etc., sem perder a identidade local (p. 134).

Mediante essas concepções, pode-se apontar que, por seus pormenores, os tipos de multiculturalismo possuem várias perspectivas, e se encontrou em Costa (2009, p. 51) a tabela que esclarece, através de uma exposição perfeita, essas perspectivas, as quais seguem transcritas no **Quadro 02**, abaixo:

**Quadro 02** - Perspectivas do multiculturalismo segundo Maclaren (1997) *apud* Costa (2009)

<p style="text-align: center;"><b>Multiculturalismo Conservador</b></p>	<p>Os grupos étnicos são reduzidos a acréscimos da cultura dominante, fato que exige uma visão consensual de cultura e aceitação de normas patriarcais. As políticas de integração exigem que o outro se desracialize, se desnude da sua cultura.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Multiculturalismo Humanista Liberal</b></p>	<p>Prega a existência de uma igualdade ao afirmar, apenas no campo teórico, que todos têm, supostamente, as mesmas condições de competir e ascender na sociedade capitalista: Sob o ponto de vista do Multiculturalismo Humanista Liberal, a igualdade está ausente (...) não por causa da privação cultural das pessoas latinas e negras, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista (p. 119).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Multiculturalismo Liberal de Esquerda</b></p>	<p>Essa visão essencializa a diferença, enfatizando o jogo textual e o deslocamento metafórico, ignorando a situacionalidade histórica e cultural da diferença, acreditando que a política de localização garante previamente uma postura politicamente correta. Segundo esta tendência, cada grupo deve se isolar em seu "gueto", não se admitindo o diálogo entre diferentes.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Multiculturalismo Crítico e de Resistência</b></p>	<p>Procurando superar as visões reducionistas anteriores, lança um desafio muito sério para aqueles que têm um posicionamento explícito a favor da luta dos grupos oprimidos. (...) compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações (...) mas enfatiza a tarefa principal de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (...) mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica de compromisso com a justiça social, compreendendo que a diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia (p. 123).</p>

**Fonte:** Elaboração com base em Pinto (2004) *apud* Costa (2009, p. 51).

Assim, o multiculturalismo crítico busca transformar relações sociais, revisitando a linguagem e compreendendo como se constroem os signos e

significados a partir de uma leitura histórica. Como nos sinaliza Dos Santos Costa (2009):

[...] Vistas as diferentes facetas do multiculturalismo, percebemos que a vertente multicultural crítica nem está calcada em uma perspectiva ingênua que defende a igualdade entre as raças a partir de um consenso interétnico como o multiculturalismo liberal, nem radicaliza na diferença como o multiculturalismo liberal de esquerda. Para o multiculturalismo crítico, as diferenças são construídas historicamente e, nesse sentido, prima por intervir nas relações de poder que constroem essa diferença (Dos Santos Costa, 2009, p. 51).

Assim, o multiculturalismo não se restringe a pensar o espaço onde vivem as diferentes culturas, mas busca identificar as desigualdades de raça, gênero, idade, renda, classe social, ocupação, religião, etc., questionando valores e preconceitos e fomentando sensibilidade para problemas que geram as diferenças culturais. Assim, tal perspectiva busca condições de respostas positivas à diversidade racial, cultura e de gênero a partir de valores democráticos.

Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. Do ponto de vista político, essa mesma visão deverá sempre ser problematizada à luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. No entanto, há também outro impacto que tal discussão poderá acarretar e que incide sobre outra esfera mais profunda e talvez mais complexa: a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica.

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NA EJA: NOTAS CONCEITUAIS

Muitos são os desafios que se colocam em sala de aula para o professor da EJA, em que se pode apontar, por exemplo, como os mesmos desenvolvem conteúdos que atendam à diversidade inerente à sala da EJA; como atendem às múltiplas e diferentes características do sujeito que participa da EJA, entre tantos outros.

“É fato que nem a escola nem os centros de formação de professores ‘inventaram’, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação” (GOMES, 2003, p.160).

Assim, é fundamental que os docentes assumam uma postura contra toda forma de preconceito e discriminação. É necessário um currículo que atenda à diversidade presente na sala de aula. Para tal, este currículo deve estar alicerçado em um bom planejamento de ensino e em práticas apoiadas em uma abordagem dialógica, crítica e reflexiva, que favoreçam expressão da subjetividade e, logicamente, tragam à tona o material mais precioso, sobre o qual se deve debruçar o docente: a história de vida dos estudantes. Esta, por sua vez, deve servir de espelho para traduzir práticas curriculares racialmente comprometidas.

Sendo assim, de acordo com Freire (1987), uma formação pautada na perspectiva dialógica:

[...] tem como pressuposto articulador o diálogo. Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora é dialógica, visto que para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (p. 39).

Isto implica considerar cada vertente que ela possa apresentar como diálogo, já que o mesmo tem característica de aproximação entre pessoas com um claro interesse comum de busca, e, portanto, não haverá diálogo se não houver a cumplicidade de interesses. Neste contexto, os grandes problemas se relacionam a possíveis combates, como, por exemplo, ao analfabetismo, que se faz presente e necessita de uma intervenção. Vale ressaltar também a necessidade de uma reflexão sobre a concentração de uma possibilidade de processos formais e informais de aprendizagem, além de uma educação continuada passível de ser adquirida ao longo das práticas de avaliação da situação educacional.

Percebe-se, então, que, para a EJA, é fundamental a construção de um currículo que possibilite um olhar mais atento dos docentes frente às relações com os sujeitos da aprendizagem e o conhecimento, pois assim irão refletir e espelhar a realidade dessa modalidade, alicerçando-a na cultura dos sujeitos, de maneira a impulsionar uma nova postura docente com relação ao aluno.

Então, ao pensar o currículo várias são as indagações sobre a perspectiva de como entender as diferenças, e isso requer um exame do trato pedagógico. Sendo assim, será possível construir e selecionar os conhecimentos e realizar práticas produzidas em contextos concretos, além de produzir uma dinâmica social, política e cultural, reinterpretado-a em cada contexto histórico. Isto está atrelado a Gomes (2008, p. 17), que diz:

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? [...] Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? [...] Será que existe sensibilidade para a diversidade na educação infantil, especial, na EJA, no ensino fundamental, médio e profissional? [...] qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?

Logo, é preciso considerar, ainda, o quanto é importante ou válida a essência epistemológica, para merecer e ser considerada parte do currículo, já que este é sempre o resultado de uma seleção no universo mais amplo de saberes, pois se sempre se busca justificar o porquê desses conhecimentos serem selecionados. (SILVA, 2014).

E ainda, no que tange ao currículo da EJA, este pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados, conforme Sacristán (2000, p.14):

- O ponto de vista sobre sua **função social** como ponte entre a sociedade e escola; Projeto ou plano educativo, pretensão real, composto de diferentes aspectos; experiências; conteúdos, etc.;
- Fala-se o currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-los, etc.;
- Referem-se ao currículo os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) educá-lo como território intersecção de práticas diversas que não referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a intenção entre a teoria e a prática da educação;
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

O mesmo autor (2000, p.15) continua sinalizando:

[...] um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Não podemos esquecer que o currículo supõe a **concretização dos fins sociais e culturais**, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda do desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

Tais reflexões podem estabelecer que, na definição do currículo, se descreve uma concretização das funções da própria escola e a forma particular de se evidenciar um dado momento histórico e social pré-determinado, ou seja, para que nível ou modalidade de educação está destinado, qual a trama institucional, etc. Isto, no entanto, não esgota seu significado, pois, através das condições em que se realiza, ele se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura, já que ele é uma práxis ante um modelo coerente de pensar a educação, além de explicitar o projeto de socialização cultural nas escolas (SILVA, 2014).

O papel dos professores como construtores do currículo para a EJA necessita de uma conscientização sobre os fins sociais e culturais que se dão a partir dos saberes corporificados pelos discentes. Sendo assim, deve estar aberto para os saberes dos sujeitos (educandos). Inserir-los dentro do currículo normativo é uma forma de aproximar o educando da sua realidade social, como forma de conscientizá-lo e politizá-lo dentro do contexto no qual o mesmo está inserido. Portanto, é preciso ressignificar o currículo na EJA e todo o momento do processo educacional formativo de todos os sujeitos envolvidos.

### 2.3 CULTURA NEGRA E CURRÍCULO: BREVES REFLEXÕES

A história do movimento negro sobre diversidade racial na sociedade brasileira sempre contribuiu para a construção das teorias raciais. Através do debate foi possível ampliar as discussões sobre as tensões das relações raciais entre professores/as e alunos/as na escola pública brasileira. Neste sentido, o presente capítulo traz algumas reflexões, desde o período pós-abolição até os dias atuais, assim como aborda a intervenção do movimento social negro na luta por uma educação antirracista no cenário da sociedade brasileira.

Encontrou-se em Eugênio *et al.* (2016), citando outro autor, que o currículo e as práticas pedagógicas informam como a escola deve ser estudada enquanto espaço sociocultural (DAYRELL, 1996). Por isso, existe a necessidade de compreendê-la como lugar de culturas, e isso estará diretamente relacionado com o contexto aqui proposto. O estudo ainda aponta que: “a diversidade social e cultural,

a pluralidade étnica e racial são hoje o desafio daqueles que não querem ser apenas pessoas que ensinam, mas querem também educar” (GUSMÃO, 2003, p.101).

O referido autor mostra que a negação da existência das desigualdades na escola, bem como das práticas de racismo e da existência das diferenças, defendidas por profissionais da educação, pais e alunos, está relacionada com a aquisição dos códigos (restritos e elaborados) e com a forma de transmissão dos conteúdos para cada classe social (BERNSTEIN, 1996). Isso também está relacionado a uma “ideologia da igualdade” que se expressa no discurso de que na escola todos são tratados como iguais, deixando a impressão de que a escola é vista sempre como lugar de todos, sem distinção, argumento utilizado frequentemente para criticar as políticas que reconhecem a diversidade e a “importância de tratar de forma diferente os desiguais para melhor combater as desigualdades” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 68).

Neste sentido, pode-se perceber um direcionamento a partir do Governo Lula, com a adoção de políticas públicas com foco na diversidade para o campo educacional. Com a Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, as relações étnico-raciais entraram definitivamente na agenda da política curricular brasileira. A partir daí, seguiu-se a criação, no ano de 2004, da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), a publicação de materiais didáticos específicos sobre as relações étnico-raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (EUGÊNIO *et al*, 2016).

Portanto, os cursos de formação docente sobre a temática das relações étnico-raciais na educação são frutos das demandas dos chamados novos movimentos sociais e também da entrada no país da questão da diversidade, fomentada cada vez mais por organismos internacionais. Tais iniciativas constituem elementos que evidenciam a existência de uma preocupação do Estado brasileiro de incluir, na agenda governamental e nas políticas públicas de educação, as relações étnico-raciais (EUGÊNIO *et al*, 2016).

Faz-se necessário mencionar tal importância e frisar que um longo caminho foi percorrido até a promulgação da Lei 10.639/03, e essa importância reside no fato

de que está em jogo o tipo de sociedade que se almeja construir, pois na referida lei se esclarece:

Ao se resgatarmos outros debates em torno da Lei n.º 10.639, tornam-se mais claras as mentalidades envenenadas que conformam resistência nas discussões com e entre educadores dentro das escolas. A Lei, ainda que tenha sido uma conquista da luta do segmento negro brasileiro, não está restrita a uma questão entre negros e brancos, mas diz respeito a um problema da sociedade brasileira. Qual sociedade se quer daqui a 20, 30, 40, 50 anos? Não é a sociedade do hoje, é a sociedade do amanhã que está em jogo. Não é uma sociedade para negros ou para brancos, mas para todos. É isso que está em pauta na lei em tela. Mesmo que ela peça urgência para a questão racial aqui e agora, não se pode confundir a questão maior, o amanhã da sociedade brasileira. A Lei n.º 10.639, nesse sentido, é mais que simplesmente ação afirmativa e não se confunde com a interpretação do sistema de cota, porque é mais que isso. Sua perspectiva é a de direitos humanos (GUSMÃO, 2012, p. 104).

Assim, fica estabelecido que a Lei 10639/03 é uma política pública de ação afirmativa, isto é, um conjunto de medidas e ações, especiais e temporárias, realizadas pelo Estado. Seu objetivo é eliminar ou reduzir os diferentes tipos de desigualdades, sejam: raciais, étnicas, de gênero, religiosas ou outras, que vêm sendo acumuladas historicamente, visando garantir mais igualdade de oportunidade e tratamento, compensando perdas provocadas pela discriminação e pela marginalização. Com a referida Lei, a perspectiva é que os currículos da educação básica superem a perspectiva eurocêntrica, que sempre caracterizou nossa educação, e abordem conteúdos que contemplem os saberes e práticas dos africanos e afro-brasileiros (EUGÊNIO *et al*, 2016).

Então, no que tange à criação da disciplina História e Cultura Afro-brasileira, se faz a exigência de uma postura estratégica de estruturação de campo, marcação de território. O ensino da História e Cultura Afro-brasileira, portanto, se constitui num caminho que se abre, a partir de lutas e conquistas, particularmente do movimento social negro, assim como de docentes e pesquisadores comprometidos com a política de educar para as relações étnico-raciais na Educação Básica. E se pode citar:

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade. Isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (SANTOMÉ, 1998, p. 55).

A partir dessa concepção, entende-se que estruturar, configurar e dar corpo à criação da disciplina é perceber que esta disciplina está inserida em um campo de disputa e luta, constituindo-se como uma forma de fortalecer as relações étnico-raciais enquanto textos da disciplina para, assim, conseguir atingir os objetivos originários do estudo da História e Cultura Afro-brasileira enquanto ciência, e o sucesso da sua inserção como temática. Enquanto disciplina no contexto oficial da Educação Básica, vai depender da forma como se configura a disputa no campo da Educação, que apresenta em suas estruturas certa classificação e hierarquização dos capitais que devem ser mobilizados (EUGÊNIO *et al*, 2016).

Evidentemente, a lógica do campo da Educação sofre influências do grande campo econômico, o qual atribui um clima de disputa de espaço e poder nas instituições de ensino, principalmente através do controle discursivo (BERNSTEIN, 1996).

E, ao final do capítulo, estará a discussão desse processo histórico da sociedade brasileira à luz da educação, desde as questões das ações afirmativas até a Lei 10.639/03, com suas possibilidades e desafios no que tange ao assunto aqui proposto.

#### 2.4 O LUGAR DOS ALUNOS NEGROS NO CURRÍCULO DA EJA: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO RACIALMENTE COMPROMETIDO

Esta foi a questão da pesquisa de mestrado de Natalino Neves da Silva (2009), que revela sentidos e significados atribuídos à escolarização. Essa situação nos permite inferir que os/as jovens e adultos alunos/as autodeclarados/as negros (pretos e pardos) apresentam uma trajetória escolar mais acidentada em contraposição aos jovens e adultos que se autodeclararam brancos. Pode-se concluir, disso, que a distorção idade/série, a evasão escolar e o processo de inclusão subalterna têm afetado de maneira mais direta alguns segmentos da escola pesquisada: o segmento negro é um deles. Esta percepção ambígua está relacionada à compreensão do sentimento de estar *fora do lugar*, expresso pelos sujeitos jovens negros e negras inseridos na EJA. Assim sendo, é preciso ficar

atento às diversas dimensões sociais, cognitivas, culturais e históricas que perpassam a condição de vida deles/as (SILVA, 2009).

Estes sujeitos foram excluídos da sociedade letrada, que os impediu de participar ativamente das questões políticas, culturais e sociais da sociedade moderna, e esperam encontrar na modalidade EJA as especificidades culturais, sociais e etárias. De acordo com as pequenas e/ou interiores expectativas de uma melhoria de vida, os mesmos adentram nessa realidade e percebem que o mercado de trabalho impõe que, para desempenharem determinadas funções, é preciso ter uma qualificação profissional.

Assim, os mesmos se veem obrigados a desempenharem funções em empregos terceirizados. Portanto, o público da EJA são pessoas que não tiveram a oportunidade, quando menores, e se afastaram das instituições de ensino, por inúmeros motivos, como a necessidade de ajudar na renda familiar ou de desempenharem determinadas tarefas domésticas e/ou rurais. Vale mencionar que esses sujeitos ingressavam e evadiam várias vezes da escola, mas, por fim, acabavam sempre saindo. Logo, os sujeitos da EJA são aqueles que moram em cidades ribeirinhas, quilombos, cidades do interior, periferias. E, muitas vezes, podem ser analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que têm até a quarta série do antigo primário, sabem ler, escrever e contar basicamente.

Neste sentido, no modelo tradicional de educação, há também pessoas analfabetas, que não sabem nem escrever o nome e precisam de outras pessoas para escrever, qualquer que seja a necessidade do momento, obrigando-as, assim, a uma exposição das suas particularidades. Em vista dessas dificuldades, tais sujeitos buscam uma instituição de ensino para poderem novamente aprender o que lhes dá certa independência, e, logicamente viver seus sonhos de fato.

Para aprender a ler e escrever, no Brasil, ainda se encontram obstáculos. Porém, vários aspectos fazem com que essas necessidades realmente contribuam para uma diminuição das dificuldades de enfrentamento e são capazes de impedir o desinteresse, que leva a caminhos de violência. Muitas vezes acontece tal envolvimento em busca de condições financeiras rápidas. Em alguns casos, apesar dos estudantes encontrarem dificuldades, nos mais variados níveis, tais como: deslocamento, falta de incentivo etc., existe uma preocupação real. Deve-se

destacar, portanto, que, na educação da EJA, é necessário que o professor não trate os alunos de maneira diferenciada.

Tem-se, então, que se entender que são alunos com especificidades diferentes, havendo a necessidade de rever as ferramentas utilizadas no dia a dia das instituições, de forma que despertem o interesse para o entendimento da visão equivocada em relação à EJA, pois muitos acham que é uma formação rápida e compacta. Logo, o perfil do aluno da EJA é aquele jovem e/ou adulto com dificuldade no processo de alfabetização, o que o leva a enfrentar barreiras na educação, ou seja, muitos vão e voltam diversas vezes.

Muitos pensam que, em vista das dificuldades em permanecerem na escola, devido às condições físicas, pois estão cansados por trabalharem, irão encontrar conflitos através de diversas atitudes. Assim, um professor da EJA tem que demonstrar sensibilidade quanto às características dos alunos, pois, dependendo do seu perfil, o professor pode estar contribuindo para a evasão escolar. Portanto, é visível que a EJA tem um papel fundamental na vida desses alunos.

#### **2.4.1 Relações Raciais na Escola Brasileira**

Sabe-se o quanto as relações raciais estão enraizadas na vida social de indivíduos, grupos e classes sociais. Frequentemente, as desigualdades sociais se manifestam nos estereótipos e nas intolerâncias, polarizadas em torno de etnias e outras diversidades. Em síntese, a dinâmica das diversidades e das desigualdades dá margem contínua e reiteradamente às intolerâncias e aos preconceitos. No contexto deste item, as relações raciais são um desafio nas escolas brasileiras, pois se trata de algo que existe desde há muito tempo.

Historicamente não se pode ignorar a importância de discutir as relações raciais no terreno do conhecimento, como elemento de formação humana, pois a cultura é um instrumento de mediação entre o indivíduo e a sociedade e, nesse sentido, tem duplo caráter: o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo, assim como remete o indivíduo à sociedade (ADORNO, 1996).

A cultura compreende, portanto, uma ligação entre o indivíduo a tantos outros caminhos que definem o seu aperfeiçoamento para um encontro consigo e com o meio em que vive. Neste sentido, encontrou-se:

[...] desde a mais sublime música ou obra literária, até as formas de destruir-se a si mesmo e as técnicas de tortura, a arte, a ciência, a linguagem, os costumes, os hábitos de vida, os sistemas morais, as instituições sociais, as crenças, as formas de trabalhar (SACRISTÀN, 2000, p.105).

Percebe-se, então, que a formação humana depende da cultura como elemento de mediação. Ao se tornar objeto da educação, a cultura traduz-se em atividade curricular. Daí se compreende o currículo como porção e/ou parte da cultura, em termos de conteúdos e práticas, ou seja, no ensino, na avaliação etc.

(...) A formação do educador não se concretiza de uma vez só. É um processo. Não produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições concretas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado (FÁVERO *apud* CANDAU, 1988, p. 19).

Adotar epistemologia intercultural é algo que requer uma abertura ao diálogo, um olhar amplo sobre a realidade, uma tolerância ao diferente, uma postura para o diálogo e para a aprendizagem. Neste sentido, formar os professores para a interculturalidade não está relacionado somente a construir estratégia para a diversidade ou inserir conteúdos multiculturais, mas o que contribui para a construção de uma formação intercultural é a reforma do pensamento. E, em Morin (2000), se percebe uma postura de afirmação, pois ele reitera que é preciso *reformular o pensamento para reformar a escola*. Mais especificamente, pode-se reformar o pensamento monocultural, monorreferencial, disciplinar, duro, fechado, que está presente há mais de quatrocentos anos, e construir um pensar ecossistêmico, intercultural, criativo e transdisciplinar (COSTA, 2009).

Vale considerar a relevância de um currículo, porque ele guarda estreita correspondência com a cultura sobre a qual ele se organiza. Por isso, quando se analisa um determinado currículo, pode-se tirar conclusões não só sobre os seus conteúdos, mas também sobre como se prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, verificar quais os critérios de escolha para guiar a cultura que abrange toda a produção das relações humanas, conhecendo-as de fato (ADORNO, 1996).

Assim, se podem produzir sistemas de significação distintos para a transformação do currículo frente às culturas, na dimensão histórica, como princípio educativo. Vale lembrar que os sujeitos procuram a EJA muitas vezes só em busca das dimensões relativas à produção e às suas transformações técnicas. Porém, no decorrer do processo, crescem os vínculos entre a educação ministrada e esses jovens e adultos, permitindo uma formação intelectual e moral, além da construção de autonomia e liberdade para sua emancipação (ARROYO, 2001).

A necessidade de elevação do nível de escolaridade e cultura para atender às exigências do mundo traz uma das razões pelas quais os educandos da EJA retornam para a escola: a procura por um tempo social e por um tempo escolar vivido. Isto implica a necessidade de reorganização curricular, ou seja, dos tempos e dos espaços escolares, para a busca da emancipação do sujeito, quando se analisa o ponto de vista da dimensão cultural no currículo da EJA.

#### **2.4.2 O Mosaico Étnico-Racial**

Os ex-escravizados não se livraram da discriminação racial e de suas consequências com a abolição da escravatura no Brasil, tanto nos aspectos da exclusão social até a miséria. Neste contexto, pode-se dizer que a discriminação racial passa a ser determinante da condição social, econômica, política e cultural dos afrodescendentes. Vale lembrar que a escravidão no Brasil durou mais de trezentos anos, resultando na concentração dos negros no extremo inferior da pirâmide social, promovendo graves desigualdades raciais.

Por outro lado, existia a afirmação de que, nos anos finais do Império e início da República, não havia preconceito racial no Brasil. O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ele se estrutura como discurso, com base nas teses de inferioridades biológicas dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional, como citado em Schwarcz (1993) e Hasenbalg (2005) *apud* Neves (2010).

Os pesquisadores continuam mostrando que as teorias racistas difundidas na sociedade brasileira e o projeto de branqueamento vigoraram até os anos 30 do

século XX, quando o mito da democracia racial foi substituído. Apresentando a definição de que o mito da democracia racial surge neste período histórico, afirma:

Um pensamento racial que destaca a dimensão positiva da mestiçagem no Brasil e afirma a unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças e cuja convivência harmônica permitiu ao país escapar dos problemas raciais observados em outros países, (JACCOUD, 2005, p. 54 *apud* NEVES, 2010, p.24).

Sabe-se que, criado por Francis Galton, cientista britânico naturalista e geógrafo estatístico, o termo eugenia surgiu em 1883. O mesmo cientista buscava “provar, a partir de um método estatístico e genealógico, que a capacidade humana era função da hereditariedade e não da educação”. Além disso, “enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e – talvez o mais importante – desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade.” (SCHWARCZ, 1993, p. 60 *apud* Neves, 2010). Em 1869, escreve o texto “Hereditary Genius”, e por isso foi considerado fundador da eugenia (NEVES, 2010).

Neste contexto, com uma sociedade marcadamente hierarquizada, não se promovem ações que visem a ampliar as oportunidades da população negra. É o que acontece com o advento da República, quando se disseminam mais ideias sobre igualdade e cidadania. “A formulação e consolidação da ideologia racista ocorrida nesse período permitiu a naturalização das desigualdades raciais, que foram, assim, reafirmadas, em um novo ambiente político e jurídico.” (JACCOUD, 2009, p. 52 *apud* NEVES, 2010).

Entretanto, o enfrentamento dessas desigualdades seria identificado como uma exigência nacional, na medida em que somente um país branco seria capaz de realizar os ideais do liberalismo e do progresso. E, portanto, se acreditava que o progresso do país só viria com seu embranquecimento. A imigração europeia veio, assim, fortalecer tais ideias, como forma de estímulos, o que se confirma com a chegada desses imigrantes, e na concepção aqui apresentada se fundamenta o exposto acima: “parte de um projeto de modernização a longo prazo, em que o embranquecimento da população nacional era altamente desejado” (HASENBALG, 2005, p.165).

Neste sentido, é importante afirmar que a tese do branqueamento como projeto nacional surgiu como uma forma de conciliar a crença da superioridade

branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada como um mal para o Brasil. O que se encontrou que Hasenbalg (2005, p. 247) assevera que: “a apatia, indolência e imprevidência da massa predominantemente de cor da população era um fator crucial no diagnóstico do atraso econômico brasileiro feito pelas elites”.

O Brasil assistiu ao progressivo desaparecimento do discurso racista, a partir dos anos de 1930, assim, começando a se adotar a ideia de que a participação negra teve sua importância na formação social do País. A partir daí começa a surgir a ideia da contribuição da mestiçagem e de um País cujos habitantes convivem pacificamente. Porém, o conceito de raça entre os intelectuais se dilui e as desigualdades dos grupos raciais passam a ser explicadas pela dimensão cultural e social, e não mais pela dimensão biológica. Esse pensamento culmina no mito da democracia racial, a partir do livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933 (Neves, 2010).

Até então, como foi visto, colocados como entraves civilizatórios pelos intelectuais que viam o Brasil a partir das lentes do bio-determinismo, Freyre reabilita o mestiço e o negro na formação da cultura e da sociedade brasileira, apresentando uma interpretação benevolente do passado escravista, evidenciando uma visão de harmonia racial. A democracia racial reinventa uma história de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil. “Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros.” (HASENBALG, 2005, p. 251 *apud* NEVES, 2010).

Outro momento de grande relevância para o contexto deste trabalho foi evidenciado por Neves (2010, p. 24), quando escreveu fazendo referência a outro autor:

A constituição de 1988 foi fortemente marcada pelo debate sobre a chamada dívida social, refletida na desigualdade que marcava a sociedade brasileira, na má distribuição de riqueza vinda do crescimento econômico e nas poucas políticas sociais. Esse documento significou efetivamente uma ampla reorganização do Estado no campo das políticas sociais. Garantiu a universalização do atendimento na saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS); do atendimento dos serviços e benefícios da assistência social a quem deles necessitar e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental. Ampliou os direitos previdenciários criando a Previdência Rural, fixando o piso geral em um salário mínimo e equalizando o tratamento de trabalhadores rurais urbanos (JACCOUD, 2005, p. 62).

O que fica totalmente claro e que essa trajetória nunca foi fácil, e, portanto, é composta de vários fatores que se consolidam, como pedaços alinhados, para sua confirmação, suscitando o fortalecimento para enfrentar as batalhas e conquistas que serão discutidas a seguir.

## 2.5 POR UM CURRÍCULO RACIALMENTE COMPROMETIDO: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pensando em currículo racialmente comprometido, é necessária principalmente a contemplação de conteúdos que não pertençam aos valores dos sujeitos dominantes, e sim dos coletivos marginalizados. Sendo assim, pensando o currículo, Moreira e Silva (1995) expõem:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p. 08).

Porém, para que ocorram momentos do currículo que contemplem as relações étnico-raciais, é necessário um diálogo que escute de forma significativa as demandas populares com histórico de negação. Para isso temos os movimentos sociais.

Sendo assim, é necessário que o currículo racialmente comprometido assegure as suas práticas, levando em consideração a pluralidade cultural, onde a cultura de todos os sujeitos seja visível e de forma igual, sem reducionismo, marginalização e estereótipos negativos.

É notório que o currículo está em todos os lugares, mas é na escola que ele ganha força. Então, é pertinente um cuidado, para que não ocorra a relativização das culturas, mas sim um ambiente que assegure, e, portanto, que se fundamente em:

[...] cruzamento, conflitos e diálogos entre diferentes culturas. (...) Tal perspectiva exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que estejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a “medição reflexiva” que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus autores (CANDAU e MOREIRA, 2003, p. 160-161).

Nessa perspectiva de um diálogo intercultural é que se insere a História e Cultura Afro-Brasileira como um dos pilares para o currículo racialmente comprometido na EJA, e aparece dando voz aos sujeitos, possibilitando o fortalecimento da sua identidade e de seu empoderamento.

Assim, é preciso, para que ocorra um diálogo entre os saberes e respeito às vivências, indagações históricas sem hierarquização cultural, promovendo assim a produção do saber sistematizado nas áreas da docência.

Os diálogos com os coletivos docentes fomentam essas indagações e aparece uma pluralidade de projetos que se propõem a articular as experiências sociais que envolvem alunos e mestres e seus coletivos com os conhecimentos acumulados, produzidos também a partir de experiências sociais (ARROYO, 2013).

Sobre isso, Arroyo (2013, p.115) assevera:

Questões instigantes estão postas nessas tentativas: Qual a relação entre experiência social e conhecimento? Os currículos e as áreas reconhecem esta relação? As didáticas explicam ou ignoram? As tentativas dos professores de articular vivências sociais e o conhecimento são reconhecidos ou marginalizados nos currículos das escolas? Por quê?

Para o movimento negro, no contexto educacional no País, as batalhas são grandes para alcançar as conquistas. Assim, é válido apoiar-se na concepção de Gohn (2011, p. 333), que esclarece:

[...] para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes.

[...] movimentos sociais são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social.

Neste sentido, os movimentos estabelecem, na prática cotidiana, as indagações sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do País, quando as articulações acontecem. Assim, devem buscar as redes de articulações para se

compreender os fatores que geram as aprendizagens e os valores da cultura política. Essas redes são essenciais no processo interativo que vai sendo construído. Portanto, a relação entre movimento social e educação existe, a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais, sendo que existem de duas formas: no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações, e na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais.

Podem-se constatar, a partir do contexto exposto, que a relação entre movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entraram em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolaram o âmbito da fábrica ou dos locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano (GOHN, 2011).

Por que o estudo desse autor é importante no que tange ao movimento social, e tão relevante ao que se propõe neste estudo? Acontece que ele afirma:

Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade (GOHN, 2011, pp 335/336).

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram. No entanto, apenas se leva em consideração a memória seletiva para a realidade histórica, pois ela existe e sempre existirá, desde que isso represente forças sociais organizadas, e se aglutinam os sujeitos, não como força-tarefa de ordem numérica, mas como experimentação social e campo de atividades, as quais são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. As experiências das quais são portadores não advêm de forças congeladas do passado; elas se recriam cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam, já que possuem importância crucial, ao criar uma memória, que, quando resgatadas, dão sentido às lutas do presente (GOHN, 2011).

Este estudo encontrou em antigas análises de Touraine (1989) que, para o referido autor, os movimentos são o coração, o pulsar da sociedade, pois expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberta, e ainda, fazeres propositivos. Assim, na potencialização e canalização de energias sociais antes dispersas, podem, por meio de suas práticas, atingir melhores movimentos. Com isso, os mesmos podem realizar diagnósticos sobre a realidade social, construir propostas que atuem em redes como meio de resistência à exclusão e lutem pela inclusão social, agindo na construção das ações coletivas.

Tudo isso constitui e desenvolve o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada, à medida que se criam sujeitos sociais para essa atuação em rede, e Gohn (2011, p. 336) expressa que:

Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, como bem acentuou Melucci (1996). Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo.

E a mesma autora continua:

O que diferencia um movimento social de uma organização não governamental? O que caracteriza um movimento social? Definições já clássicas sobre os movimentos sociais citam como suas características básicas o seguinte: possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade.

Hoje em dia, suas ações são pela sustentabilidade, e não apenas autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos. Há neles uma ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade. A igualdade é ressignificada com a tematização da justiça social; a fraternidade se retraduz em solidariedade; a liberdade associa-se ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania. Têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais (GOHN, 2011, p. 336).

Assim, pondera-se que, historicamente, observa-se que houve uma contribuição para organizar e conscientizar a sociedade. Os movimentos hoje têm certa continuidade e permanência; apresentam conjuntos de demandas e vias práticas de pressão/mobilização; não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades, seja pela fome ou qualquer forma de opressão; podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. Na

atualidade, se coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática, na qual se apresente um ideário civilizatório (GOHN, 2011).

E, complementando este ciclo, pela importância da contextualização, se encontrou em Touraine (1984 *apud* Gohn, 2011, p. 337) que:

[...] o retorno do ator social nas ações coletivas que se propagaram na maioria dos países da América Latina. A exemplo de movimentos étnicos - especialmente dos indígenas na Bolívia e no Equador, associados ou não a movimentos nacionalistas como o dos bolivarianos, na Venezuela. Algumas se fundamentam em utopias como o *bien vivir* dos povos andinos da Bolívia e do Equador, e vem transformando-se em propostas de gestão do Estado - um Estado considerado plurinacional porque é composto por povos de diferentes etnias, que ultrapassam os territórios e fronteiras do Estado-nação propriamente ditas.

Neste contexto, por ter importância de relevo para esta pesquisa, deve-se expor que parte desses militantes, que é bem significativa no País, é denominada ativista e com a bagagem para chegar aos cursos de pós-graduação. Mais recentemente, ocupam posições como professores e pesquisadores nas universidades, especialmente nas novas e criadas numa década específica, na área de ciências humanas. Assim, vêm sendo produzidas teses e dissertações por esses militantes/ativistas/pesquisadores, e eles próprios, por terem vivenciado parte da história, se expressam sobre a mesma.

Tais ideais dos ativistas, que vão das novas formas do anarquismo do século XIX, organizadas agora em torno da ideia de desobediência civil. É o que se encontra em Di Cintio (2010), com a ressalva de que as concepções radicais de grupos articulados a partidos políticos de esquerda passam pelas práticas de compromisso e responsabilidade social das ONGs (Organizações Não Governamentais) e das entidades de perfil mais assistencial, aos movimentos populares herdeiros do movimentalismo associativista dos anos 1970-1980 no Brasil. Surge então o movimento de alterglobalização que consiste numa rede não homogênea, tanto no que se refere às propostas como às formas de lutas quando são fragmentadas (GOHN, 2011).

Mediante a globalização econômica, os movimentos propõem outro tipo de globalização, alternativa, baseada no respeito às diferentes culturas locais, pois, com isso, contribuem para construir outra rede de globalização, a da solidariedade. Neste sentido, apesar das diferenças existentes nos movimentos transnacionais, a exemplo do próprio Fórum Social Mundial, eles unem à crítica sobre as causas da

miséria, da exclusão e dos conflitos sociais, a busca e a criação de um consenso que viabilize ações conjuntas. E, portanto, existem as críticas que os movimentos altermundialistas ou transnacionais têm recebido nos últimos anos. Elas atingem não só os movimentos, mas também seus organizadores e intelectuais de apoio. Assim, Poupeau (2007, p. 47-48 *apud* Gohn, 2011, p. 339) considerou que:

[...] estes movimentos transformam os meios em fins, o êxito é dado não pelas conquistas, mas pelo número de participantes e seu impacto midiático na sociedade. O movimento torna-se dependente da opinião pública, pois é preciso que a sociedade manifeste o conhecimento da ação, precisa que se discuta e debata o que se está demandando, reclamando ou denunciando, para que a ação coletiva venha a atingir reconhecimento e legitimidade social. A mídia e sua cobertura tornam-se elementos estratégicos nessa configuração; ela contribui para a direção do movimento, pois o movimento social precisa de visibilidade. As críticas aos altermundialistas destacam que, entre os participantes, nos megaeventos, quem detém de fato a fala são porta-vozes autorizados, de certa forma já “profissionais na política”, detentores de um capital militante onde a luta política se trava num combate de ideias e ideais, a questão simbólica é mais importante que os problemas concretos. O processo de transformação social adquire facetas proféticas, é místico, sem objetivo definido. Os processos efetivos de dominação existentes não aparecem nos discursos.

Dessa forma, pode-se afirmar que o movimento negro ou afrodescendente avançou em suas pautas de luta, a exemplo do Brasil, com a política de cotas nas universidades e no Prouni (Programa Universidade para Todos) etc. Conseqüentemente, as demandas sociais são postas como direitos, ainda que limitados, abrindo espaço à participação cidadã via ações cidadãs. E pode se destacar que, nesse avanço, o suporte governamental, por meio de políticas públicas com resultados contraditórios, está ancorado também em processos de luta por direitos e construção de identidades, dos quais se destacam os movimentos das mulheres e o LGBTTTTS (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e simpatizantes), em diferentes moldes e conformidades.

Por conseguinte, o movimento negro intensifica sua luta na cobrança de políticas específicas para a população negra, a partir de 1990, para assim colocar como justificativa a incapacidade das políticas públicas universalistas de atenderem as demandas e necessidades desta população. Por isso, um dos focos de atenção do movimento negro é a educação básica. Esse movimento trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para o espaço político e público, trazendo-o também para as práticas e currículos escolares. Com o debate sobre a questão racial, começando no campo educacional de um modo geral e especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebe-se a resistência e as tensões entre

educadores/as quanto à importância deste debate. Essa resistência se prevalece do discurso universalista de educação, que acredita que as questões de diversidade raciais, sexuais e culturais são irrelevantes frente às desigualdades socioeconômicas.

Porém, a história tem mostrado que a realidade de negros e brancos no Brasil é muito diversa e desigual. A concepção universalista de políticas educacionais e de práticas educativas não atinge a realidade específica dos negros em tempo de exclusão e nem dá conta de compreender o que significa ser jovem e adulto negro(a), trabalhador(a) ou desempregado(a) neste País. (GOMES, 2005, p. 97 *apud* NEVES, 2010).

O racismo como fator estruturante das relações sociais no país é um fato que o Estado brasileiro demorou a reconhecer. Isso só acontece no final do século XX, com a luta dos negros, enquanto movimento social. E, nesse enfrentamento, a resistência negra, preocupada em disseminar ideias de cooperação e solidariedade, se deu em organização de clubes e associações recreativas e culturais, surgindo, assim, as reivindicações para o acesso ao trabalho, à educação e contra a desigualdade racial.

Verifica-se, portanto, que as dificuldades encontradas pela existência de uma sociedade não muito receptiva aos negros, e a todo e qualquer quesito que tivesse relação com eles, não era incomum no início do referido século brasileiro. Neste sentido, surgiram as formações de grupos beneficentes de negros para a sua autovalorização, e alguns desses grupos sobreviveram através dos tempos e se tornaram símbolos de luta e perseverança na busca dos direitos, sendo que um deles manteve-se por um bom tempo fiel ao primeiro objetivo. Trata-se do Centro Cívico Palmares (OLIVEIRA, 2002).

A FNB teve o CCP como pioneiro, idealizado pelo sargento da Força Pública de Campinas, Antônio Carlos, e fundado em 1926. O mesmo marcou a aproximação entre os negros e o despertar de um senso crítico político. Pode-se ainda citar que alguns segmentos “não negros” haviam sido bastante receptivos ao CCP. A mesma autora expõe que em 1928, o jornal Progresso publicou o comentário de que o erudito Frei Vicente não assombrou quando, na Igreja de Santa Cecília, exclamou: “negros feitos da essência da brancura, a nata do elemento negro são encontrados em Palmares” (OLIVEIRA, 2002, p. 51).

Com isso, é possível verificar o respeito/reconhecimento adquirido pelo Centro, com o objetivo de insurgir contra o preconceito de cor e que o negro conquistasse o pleno exercício da cidadania. Essa organização, “[...] cresceu rapidamente. Os métodos de arregimento passavam pela afirmação racial: Negro, não te envergonhes de ser negro! Alista-te nas fileiras fretenegrinas, se é que queres elevar o nível moral e intelectual do negro.” (DOMINGUES, 1996, p. 103.). E, defendendo um projeto autoritário e nacionalista, em 1936 a FNB tornou-se partido político, porém foi extinto em 1937, com a ditadura do Estado Novo.

Neste mesmo contexto, foi fundado no Rio de Janeiro, em 1944, o TEN, pelos três: Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues Alves, que surgiu como protesto pela ausência dos negros nos teatros brasileiros. Depois de alguns anos, ampliou-se sua atuação, não ficando apenas no campo cultural, mas também no campo político e social. A partir das experiências do TEN, realiza-se o I Congresso do Negro Brasileiro.

Pode-se apontar que o próprio impulso para a institucionalização da FNB adviria da necessidade dos negros reconhecerem que havia chegado a hora de lutar por seus direitos e de reagir às imposições da discriminação racial. “Reagir foi a palavra de ordem, antes que mais se desenvolvesse a tradição sistemática de negar os seus direitos” (LUCRECIO, 1989, p. 333).

A FNB propunha discutir a quebra de estigmas inseridos nos negros brasileiros, e a eles caberia, através da própria celebração da negritude, destacar o valor do negro no País. Portanto, o conceito de estigma social vem acompanhado de estudos sobre representações. Assim se encontrou nas palavras de Jodelet (2001) que:

[...] as representações são cristalizadas pelas práticas; é pelo dia a dia que elas tomam a aura de inatismo, como se, fora delas tudo fosse inconcebível. O estigma social serviria, portanto, para o locupletar do senso comum; ou seja, na inércia da procura de compreensão das adversidades comportamentais e de preocupação com os fenômenos sociais distintos, grupos, por vezes não muito numerosos, que pretendem percorrer um outro caminho, sofrem discriminação pelo grupo reconhecidamente dominante (p. 17).

Com isso, houve um fortalecimento da conscientização do que era raça, e o que era raça brasileira, pois ali cada vez mais se discutia nas difusões e comunicações gerais da FNB, e isso fica fundamentado nas palavras de Lucrecio

(1989, p. 334), quando escreve: “Para fazer justiça a esta raça é que a FNB procurou alertar”. Tal projeto vem assegurar que passe a existir uma nação forte e justa, além de uma política de valorização racial, que deveria ser implementada no País, com o intuito de que o mesmo passasse a crescer e se desenvolver, atendendo a todos os verdadeiros integrantes da “raça brasileira”.

Os intelectuais negros criticam a situação econômica social e cultural desvantajosa em que se percebem, em relação ao branco, e nessas discussões, o movimento negro percebe a importância da educação formal como fator relevante, mesmo se sabendo da necessidade da escola. Assim, se entende que essa instituição também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais, reforçando preconceitos neste contexto, “para se obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização” (SANTOS, 2005, p. 22).

Neste sentido, o mesmo autor aponta que:

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram incluir em suas agendas de reivindicações junto ao estado brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros do Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. (SANTOS, 2005, p. 23).

Na Ditadura Militar, as lutas do movimento social negro se confundem com as da sociedade brasileira pelos direitos à liberdade, à democracia e aos direitos sociais. Portanto, é a partir desse período que o movimento negro se caracteriza pela denúncia do Mito da Democracia Racial. Isso é confirmado por Nascimento (1968, p. 22 *apud* GUIMARÃES s/d p. 14): “O status de raça, manipulado pelos brancos, impede que o negro tome consciência do logro que no Brasil chamam de democracia racial e de cor”.

As lutas dos movimentos por cidadania avançam em 1980. As reivindicações do movimento social negro começam a ganhar eco na sociedade, pois este Movimento participa ativamente, por exemplo, do processo de elaboração do texto constitucional que seria promulgado em 5 de outubro de 1988. E, portanto, é nessa década que, no processo de abertura política e redemocratização da sociedade, se assistiu a uma nova forma de atuação política dos negros e negras brasileiros.

Esses passaram a atuar ativamente por métodos novos nos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política (GOMES, 2005).

Com a Nova Constituição, começam-se a perceber avanços significativos, como, por exemplo, estabelecer o racismo como crime inafiançável e imprescritível, além de determinar a demarcação das terras das comunidades quilombolas. Ainda se estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira, e, por fim, incluíram-se no currículo de história as "contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro", o que só veio a ser regulamentado mais tarde (ROCHA, 2006).

Quando se inicia a década de 1990, surgem as reivindicações do movimento social negro, as quais são direcionadas, em sua maioria, à reparação aos danos históricos em decorrência da escravidão, e as mesmas continuam por meio da valorização da cultura, da identidade, da questão jurídica, mas prevalecem as reivindicações de ordem material. Entra o ano de 1995, no qual se realiza a "Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida", e dela participam várias organizações negras em homenagem aos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares, que se torna um marco para a história do Movimento Social Negro Brasileiro. Representantes da marcha entregaram um documento com um programa para a superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil, ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

A Conferência de Durban, pela sua importância no contexto do trabalho, não pode deixar de ser citada. Ela se realizou em 2001, na África do Sul, e nela foram assinados um programa e um plano de ação, que, em seus documentos, assumem compromissos importantes, particularmente no tocante ao combate ao racismo estrutural. Tais documentos, internamente e em ações internacionais, podem ser utilizados como guias para a atuação dos Estados.

No mesmo contexto, Gomes (2008, p.103) detalha que:

A luta pela inserção do direito da população negra à educação, após a Conferência de Durban, na África do Sul, no ano de 2001, ganha espaço na esfera jurídica e passa a explorar a sua capacidade de induzir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares.

A partir daí, o Movimento Negro se intensifica para a luta, questionando sobre mudanças reais no campo do direito social, exigindo do Estado ações afirmativas e, assim, todos os atores sociais devem repensar sobre o que diz Gomes (2008, p. 108): “[...] a existência de um discurso sobre a harmonia racial e cultural entre os diferentes grupos étnico-raciais e a prática cotidiana do racismo ambíguo e da desigualdade racial e social atestada pela realidade do povo negro e pelas estatísticas oficiais”.

Isso acaba por estabelecer que as conquistas do movimento negro no contexto educacional do País diferem de uma realidade entre as batalhas e a ambiguidade na realidade, em um contexto de complexidades no que tange aos grupos étnico-raciais.

É necessário pensar em um currículo que possibilite a sociedade brasileira a mergulhar verdadeiramente na História do Brasil, contada através de todos os sujeitos construtores da mesma, sem beneficiar o protagonismo, como ocorre no momento atual.

Para tanto, os sujeitos que foram marginalizados e segregados (indígenas e negros), precisam ser contemplados no currículo, evidenciando não estereótipos que foram nocivos à formação da sua identidade, mas sim notabilizando a importância política cultural da formação econômica, mostrando para o povo brasileiro que essa Nação não é formada pelo protagonismo branco, mas sim por todos aqueles que aqui já habitavam e foram escravizados dentro de um processo histórico diaspórico.

O currículo está em toda a parte, em todos os lugares, no tangível e intangível, no concreto e no abstrato, e é importante evidenciar de forma contundente a importância do povo negro nos modos e costumes dentro dos espaços de privilégio, como Universidades, Centros Tecnológicos, Centros Culturais para que ocorra uma democratização racial.

O povo negro quer oportunidade econômica, social, política e cultural, e para isso é necessário não só a implementação normativa das políticas públicas, mas a efetividade delas na ação pedagógica, ação social, ação política, econômica e cultural.

Após analisarmos os desafios e possibilidades, chegamos ao entendimento de que precisamos de um fundamento para que tenhamos um currículo racialmente

comprometido. Sendo assim, há urgência na execução de audiências para garantir os direitos desses sujeitos, permitindo que cada profissional pense e repense sobre a pluralidade cultural e o pertencimento dos educandos nos diferentes grupos étnico-raciais.

Assim, justifica-se que as questões sobre formação continuada incluem o tema da educação para relações étnico-raciais. Os livros didáticos devem incluir a temática de História e Cultura Afro-Brasileira, para que o currículo prescrito tenha visibilidade e se corporifique na formação da identidade de negros e não negros.

### 3. A TRILHA METODOLÓGICA: O CAMINHO DA PESQUISA

Por tanto amor  
 por tanta emoção  
 A vida me fez assim  
 Doce ou atroz  
 Manso ou feroz  
 Eu, caçador de mim...  
 [...] Entregue a paixões  
 Que nunca tiveram fim  
 Vou me encontrar  
 [...] Nada a temer  
 Senão o correr da luta  
 [...] Abrir o peito  
 [...] Fugir às armadilhas  
 [...] Longe se vai  
 Sonhando demais  
 [...] O que me faz sentir  
 [...] Mas onde se chega assim  
 Vou descobrir  
 O que me faz sentir  
 Eu, caçador de mim...  
 Lá, Underá, Underá, Lá  
 Lá, Underá, Underá, Lá...

(Caçador de Mim - Milton Nascimento, 1981).

Na relação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido é que se estabelece o conhecimento. O mesmo surgiu da necessidade do ser humano querer saber como as coisas funcionam, ao invés de apenas aceitá-las passivamente. A partir disso, podem-se distinguir os tipos de conhecimento que se relacionam dentro do contexto da pesquisa científica. Assim, a origem, o método de investigação, a posição diante da realidade e do erro, o nível de exatidão e de consistência e a atitude mental são meios para alcançá-lo. Através dessa relação interativa entre o objeto e o sujeito, busca-se a realidade, pois esta é a definição do real e se apoia no próprio conhecimento.

Neste sentido, a definição do conhecimento se dá quando se define algo a partir do objeto conhecido, que é parte do sujeito, a fim de provocar uma reflexão sobre seus próprios pensamentos. Ao se apropriar do conhecimento de maneira acertada, já que começou a entender o porquê de vários fenômenos naturais, o sujeito será capaz de intervir cada vez mais sobre os acontecimentos que estão ao seu redor. Este conhecimento se apresenta, quando bem usado, como muito útil, e quando usado incorretamente pode vir a gerar enormes erros. Contudo, no contexto aqui apresentado, o conhecimento, quando produzido pela investigação científica,

através de seus métodos, vai muito além da necessidade de encontrar soluções para problemas de ordem prática da vida diária.

Esta pesquisa tem delineamento de Estudo de Caso de cunho colaborativo para as vozes dos sujeitos em uma Escola da Rede Estadual de Salvador – BA, quando se estimula o conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo da EJA. Neste sentido, a investigação será construída sob a abordagem qualitativa e complementar, de caráter exploratório, em que é fundamental se considerar a realidade desses sujeitos quando atuam, experimentam, tomam atitudes e selecionam as formas de avançar em direção a determinados objetivos, que desencadeiam suas práticas e proporcionam experiências por meio dos desafios propostos.

É bom apresentar que os principais autores que abordam os conceitos mais importantes da sistemática do conhecimento visam ao esclarecimento de tópicos e motivam a geração de trabalhos científicos baseados em melhores fundamentos conceituais. Portanto, a pesquisa colaborativa tem uma abordagem que supõe ser um processo de coconstrução entre os membros envolvidos, já que é um tipo de pesquisa que não necessita estender-se à totalidade do conceito. Ela ainda associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional e, por fim, visa a uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente. Assim, pode-se fundamentar o trabalho expondo o que se encontrou, representando totalmente o sentido que se propõe destacar:

[...] é preciso destacar que os projetos de pesquisa colaborativa podem surgir noutro nível no campo da prática docente. Sabemos que muitos professores ampliaram, nesses últimos anos, seu campo de prática, integrando a monitoria da prática profissional à função docente original. De fato, a função de acompanhamento de estagiários e de professores novatos por docentes experientes está em vias de criar um espaço específico no interior do campo profissional docente. Esse novo espaço de prática cria efetivamente um campo para pesquisas colaborativas, com as quais tentamos compreender melhor os contornos ligados ao exercício da docência, a partir de seu acompanhamento e do ponto de vista privilegiado do ator em situação (DESGAGNÉ, 2007, p. 13).

E, portanto, quando se refere à caracterização do estudo, pensamos em um projeto de pesquisa científica que apareça com maior grau de importância na fomentação do conhecimento e de atitudes propositivas, no que tange às tentativas de rupturas, transformações e mudanças dentro de uma perspectiva socioeconômica, cultural e educacional. Para Pádua (2000, p.31) “[...] num sentido

amplo, a pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquietação da realidade [...]”. Dentro desse bojo, a minha pesquisa busca inquietar, investigar e questionar de forma propositiva.

É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa fará uma descrição do local a ser pesquisado e dos sujeitos envolvidos, terá como base a análise documental, fará a transcrição das oficinas etc., porém não se tem a pretensão de esgotar o assunto em sua totalidade, mas contribuir para a discussão acadêmica a respeito do mesmo. Para tanto, se utilizou a revisão bibliográfica como metodologia e se recorreu a Yin (2010), André (2012), entre outros, para fundamentar o trabalho. Neste sentido, se encontrou em De Deus *et. all.* (2014) que:

[...] o objetivo é contextualizar o estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação, destacando a natureza do estudo de caso, seu delineamento como metodologia de investigação e sua aplicação na pesquisa em educação, além de suas possibilidades e de seus limites enquanto estratégia de pesquisa.

Assim, pode-se exemplificar em Faria (2015, p. 61-62) que escreveu:

Segundo Lüdke e André (1986), os estudos de caso assumem características peculiares, como:

1 – [...] visam à descoberta. 2 – [...] enfatizam a ‘interpretação em contexto’. 3 – [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4 – [...] usam uma variedade de fontes de informação. 5 – [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6 – [...] procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Então, para dar significado a esse caminho investigativo, o estudo de caso nesta pesquisa se desenrolou pelos seguintes procedimentos:

a. Delimitou-se o problema de pesquisa; b. Realizou-se a plataforma teórica (levantamento das referências bibliográficas); c. Planejou-se o estudo de caso (composição de um plano de ação com sequência lógica de procedimento); d. Estabeleceram-se as proposições do estudo (explicações teóricas formuladas a partir de algum conhecimento do caso e reflexões do pesquisador); e. Elaborou-se plano de coleta de informações e evidências; f. Construiu-se o protocolo para o estudo das informações coletadas; g. Realizou-se trabalho de campo; h. Escolheram-se estratégias para análise dos achados por meio de triangulação de dados; i. Por fim, realizou-se a análise dos resultados [...].

Portanto, a pesquisa é qualitativa, uma vez que o processo será executado por meio das análises dos documentos, através das falas de professores e alunos. Conforme (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p. 11-13):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; Os dados coletados são predominantemente descritivos; A preocupação com o processo é muito maior que com o produto; O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A escolha do método do estudo de caso foi determinada por este ser um procedimento que exige técnicas e instrumentos na coleta de dados que serão importantes na pesquisa. Essa abordagem requer delimitação, clareza, singularidade e valor. As inferências realizadas na obra de Ludke; André (2012) me deram a possibilidade de entender que o estudo de caso possui características, como: possibilidade do surgimento de novos elementos; valorização do contexto do local a ser pesquisado; permitir entender mais claramente a complexidade que possui este tipo de método; enriquecimento do estudo com as experiências pessoais; possibilita divergências; demanda linguagem clara.

Os sujeitos da pesquisa são aos professores (as), que ensinam no turno noturno na Modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em uma Escola da Rede Estadual na Periferia de Salvador – BA. Segue no quadro 03, abaixo, a relação dos(as) professores(as) com as devidas características, em função da sua atuação junto ao ensino regular e à EJA:

**Quadro 03 - Professor (as) Respectivas Formações e o Tempo de Atuação**

	Idade	Tempo de Formação/Anos	Tempo de Atuação Docente/Anos	Tempo de Atuação na EJA/Anos	Disciplina de Ensina	Formação
<b>Professor(a) 01</b>	51 a 60	25	14	05	Português	Licenciatura Letras Vernáculas
<b>Professor(a) 02</b>	20 a 30	13	17	07	História	Licenciatura e Mestrado em História
<b>Professor(a) 03</b>	51 a 60	09	24	14	Língua Inglesa	Licenciatura em Letras
<b>Professor(a) 04</b>	31 a 40	10	13	Primeiro Ano	Artes Laborais	Letras com Espanhol
<b>Professor(a) 05</b>	51 a 60	12	25	10	Filosofia	Pedagogia
<b>Professor(a) 06</b>	51 a 60	06, 30, 05 e 36, respectivamente	23	10	Sociologia	Sociologia, Direito, EJA Magistrado

<b>Professor(a) 07</b>	31 a 40	10	09	06	Geografia	Licenciatura em Geografia
----------------------------	---------	----	----	----	-----------	---------------------------------

**Fonte:** Elaboração do autor.

Os sujeitos que fizeram parte da investigação e da formação da pesquisa foram escolhidos de acordo com as características que a pesquisa apresentou, isto é, professores que lecionam nas classes da EJA (Tempos formativos III, eixo VI), em proximidade com a lei 10.639/03 (História, Geografia, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia, Artes Laborais).

O contexto foi analisado por meio de anotações em cadernos e da sensibilidade do pesquisador, através da observação escolar e de acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) do Colégio Estadual Santa Rita de Cássia, e o planejamento das oficinas foi construído em razão dos sujeitos acima citados.

Neste colégio, as oficinas formativas investigativas foram realizadas, sendo desenvolvidas em tópicos, com perguntas abertas para os professores acima citados. Isto porque as oficinas pedagógicas possibilitam um olhar mais aguçado frente alguns questionamentos. As gravações de áudio e as anotações visam a observar e capturar informações sobre o problema.

Vale enumerar aqui os conceitos de oficina, visto que esta se configura como uma modalidade de formação contínua, predominantemente realizada segundo componentes do saber e fazer, que sempre objetiva delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados. Sendo assim, o primeiro conceito é: “A oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida” (ANDER-EGG *apud* OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p.159).

Continuando com os conceitos, tem-se a concepção de que a oficina se constitui num espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências, além de uma atividade, participação e socialização da palavra, para uma análise de acontecimentos, dentro de uma vivência de situações concretas, através de leitura e discussão de textos (CANDAU, 1995). Neste sentido, as mesmas também são conceituadas como: “unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para

serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la” (KISNERMAN *apud* OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p.178).

Isto posto, existe a necessidade de ponderar sobre o porquê da importância da utilização das oficinas. Percebe-se que o desenvolvimento colaborativo impulsiona o relato de experiências que permitem uma formação promotora de conhecimentos solidários, mostrando que os professores aprendem em colaboração e se motivam a mudar seu estilo de trabalho. Então, assumem uma possibilidade de se converterem e se renderem a espaços educadores e formativos, pois somente com essa formação gera-se um envolvimento e um comprometimento para com as mudanças, e, logicamente, atingem-se conquistas significativas.

Essas iniciativas de trabalho por meio de oficinas apresentam uma perspectiva de formação, cuja principal intenção é provocar nos sujeitos, de modo colaborativo, um compartilhamento das experiências, vinculadas ao complexo contexto sociocultural do tempo presente. Suas principais ações mobilizarão diversos outros sujeitos para a discussão de temáticas ligadas ao desenvolvimento, além de estimular a busca pela solução e superação de problemas levantados por eles mesmos.

As oficinas têm modalidade formativa e investigativa, por estarem diretamente ligadas à formação, além de buscarem uma construção de práticas significativas e experiências que possam servir para pensar em outras realidades.

Para analisar as informações coletadas na presente pesquisa, utilizaremos a técnica análise de conteúdo. Segundo Gomes (2012, p. 84), através da análise de conteúdo “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Neste contexto, é necessário explicar a importância do que vem a ser a análise de conteúdo, e aqui optou-se por apresentá-la em Bardin (2009), que diz:

[...] descrever a história da “análise de conteúdo” é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações; é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século (p.15).

Tem-se o conhecimento de que o método de análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas, apresentando dificuldades em relação ao seu entendimento e à sua aplicação. Assim sendo, como foi sistematizado e amplamente utilizado em pesquisas, a mesma autora, depois de uma realidade de codificação imperiosa, diz: “Durante algum tempo, a análise de conteúdo parece ter caído num impasse e uns quantos investigadores desiludidos (Berelson, Janis, Lasswell, Leites, Lerner, Pool) parecem abandonar a partida” (BARDIN, 2009, p. 21).

Além disso, de acordo com a mesma autora, pode-se constatar que a análise de conteúdo se apresenta em três etapas. São elas: “A pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. Tal análise possui uma ancoragem consistente no rigor metodológico. Também propicia a compreensão aprofundada do método e, ao mesmo tempo, traz aos pesquisadores um caminho multifacetado, pois se caracteriza como um método que, produz sentidos e significados para o mundo acadêmico. (BARDIN, 2009, p.121).

Por último ocorrerá a triangulação dos dados, que é a combinação de diversas técnicas: entrevistas, observação, pesquisa documental, revisão bibliográfica. A partir daí, estarão os dados do objeto de estudo, o CESRC (Colégio Estadual Santa Rita de Cássia), que está localizado na zona A da BR-324, KM 13, em Águas Claras, no município de Salvador. A escolha dessa instituição de ensino da Rede Estadual Educação deu-se por ser a única que oferta essa modalidade de ensino e atende ao público da EJA no bairro de Águas Claras, periferia de Salvador, que, segundo o IBGE - Censo Demográfico 2010 - é um dos mais extensos da cidade. Pelo que se entendeu, o referido bairro está ligado à história de Cajazeiras. Sobre isso, encontrou-se que:

O governo do Estado iniciou em 1975 o processo de desapropriação das terras de quatro grandes fazendas: a Fazenda Jaguaripe de Cima, também conhecida como Fazenda Grande, a Fazenda Cajazeiras, a Fazenda Boa União e a Chácara Nogueira, num total de 16 milhões de m<sup>2</sup>, absorvendo áreas na BR-324, na altura do Supermercado Makro, até o Km 5,5 da Estrada Velha do Aeroporto, cujos limites abrangiam os bairros de Castelo Branco e Nova Brasília e atravessando o Golfe Clube. A escolha da área se deu devido à sua localização, objetivando a integração dos diversos núcleos habitacionais instalados nas proximidades e sendo mais uma alternativa para o surgimento de um centro regional de comércio e serviços, proposto na margem da BR-324, em Águas Claras (TOURINHO e ANTONINO, 2017).

Neste contexto, pode-se fazer uma apresentação de sua localização, sendo que o IBGE, em pesquisas realizadas entre os anos de 2000-2010, contribui com a

construção do “Painel de Informações do município de Salvador por bairros e prefeituras”. De acordo com os registros ali presentes, o bairro foi finalizado em agosto de 2016, quando a cidade do Salvador foi dividida em 160 bairros. A seguir, sua localização, como mostra a Figura 01, elaborada por este autor, conforme dados oficiais encontrados:

**Figura 01:** Mapa de Salvador com especificação do Bairro Águas Claras



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O nome Águas Claras é devido às fontes naturais e à facilidade de escavar poços para obter água limpa. A vegetação trazia espécie variada de animais e aves diferenciadas. As pessoas antigas sentem saudades dos plantios feitos no fundo dos quintais. Segundo o historiador Valter Passos, o local foi, por muito tempo, um Quilombo, denominado em suas pesquisas como Quilombo do Orobu. Segundo os dados da pesquisa “Caminho das águas em Salvador” elaborada pelo Governo do Estado da Bahia (CONDER), o bairro de Águas Claras possui uma população absoluta de 37.029 habitantes e uma densidade demográfica de 103,35 hab/ha.

Seguem abaixo outros índices dimensionados na pesquisa:

- ✓ O analfabetismo da população acima dos 15 anos é de 5,25% (desses, 48,66% são do sexo masculino e 51,34% do sexo feminino).
- ✓ Aqueles que se autodeclararam pela cor/raça foram: 12,10% (brancos), 29,84% (pretos), 1,93% (amarelos), 55,06% (pardos), 0,35% (indígenas).
- ✓ Quanto ao grau de instrução (anos de estudo do responsável por domicílio), foram analisados 11.000 domicílios:

- de 1 a 3 anos - 16,79%
- De 4 a 7 anos - 35,32%
- De 8 a 10 anos - 18,595%
- De 11 a 14 anos - 14,67%
- De 15 ou mais - 1,27%

**Fonte:** IBGE. Censos Demográficos 1991, 2000 e 2010. Santos *et al.*, Caminho das Águas em Salvador, 2010.

**Elaboração:** CONDER/INFORMS/SEDIG, 2014.

Quando se fala no uso de metodologias apropriadas no que tange à EJA, deve-se também pensar e repensar em algumas maneiras de incentivar a busca do conhecimento, pois este é o princípio de sintetização dos processos de autoconhecimento e, logicamente, adquire-se a consciência a partir das possibilidades que se constroem por meio das construções orais e escritas. Neste sentido, vale citar a afirmativa de Barbosa (1994, p. 48), que diz: “no início do século XIX, o método sintético se aperfeiçoa mudando a ênfase do nome para o som da letra”. Este dado esclarece o quanto o parâmetro de conhecer está ligado ao escrever, ou seja, não basta falar.

De forma geral, o material que se utiliza como apoio ao estudo é fundamental, desde que apresente eficácia nos questionamentos relativos ao construtivismo, considerado como maneira de aprendizado. Assim, em uma Escola da Rede Estadual na Periferia de Salvador - BA, que é o objeto de estudo, através do contato deste autor, deve existir um referencial para a educação, o qual se apresente de acordo com os parâmetros curriculares nacionais, para que se faça um prévio diagnóstico do aluno antes de se optar por um método.

Neste contexto, cabe apresentar meu diário de bordo, construído durante a pesquisa na referida Escola, sendo que o mesmo se compõe de três partes. Então, vejamos:

- ✓ No dia 14 de junho ocorreu meu primeiro encontro com a diretora daquela Escola. Ao chegar à escola, fui recebido gentilmente pelo porteiro, que, de pronto, levou-me até a coordenadora pedagógica, fiquei aguardando por 15 minutos. Cheguei por volta das 09h30min da manhã. Após a espera, a diretora me convidou para sentar à sua mesa e pediu que eu apresentasse o

meu projeto. Foi com atenção que ela observou atentamente o título da minha proposta de trabalho, meus objetivos e a minha justificativa. Foi aí que ela fez o primeiro questionamento, querendo saber: o que a escola ganharia com essa pesquisa?

Eu comecei a delinear, passo a passo e detalhadamente, o meu esboço de intervenção com as oficinas pedagógicas. Então, ela sorriu e ficou encantada com a possibilidade de uma grande contribuição para a comunidade escolar. Ela me disse que os professores precisavam trabalhar com a Lei 10.639/03, mas às vezes ela sentia que eles não tinham domínio teórico conceitual, além de não saber o que a mesma continha. Só observei.

Em seguida, ela me convidou para conhecer as dependências da escola, entretanto não poderia conversar mais, pois tinha uma reunião marcada na SEC - BA (Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia). Marcamos outro encontro, que agora seria no noturno, para ela me apresentar aos professores e às turmas da EJA.

- ✓ Retornei no dia 11 de agosto de 2016. Cheguei à escola às 18h30min, pois a aula iniciaria às 19h10min. A diretora me recebeu conforme combinado e me levou até a sala dos professores, comunicando que eu era aluno da pós-graduação da UNEB (MPEJA).

Rapidamente falou das minhas intenções e que marcaria um momento oportuno, numa reunião de AC (Atividade de Coordenação), na qual eu apresentaria a minha proposta de pesquisa. Nesta sala fui recebido por quatro professores que se preparavam para começar seus trabalhos.

Eu e a gestora continuamos a caminhar pela Escola, onde fui recepcionado por alguns alunos, voltando depois para a sala da diretora. Logo em seguida ela me deu um material que continha a história da escola do bairro, o qual informava o número de alunos e as disciplinas que faziam parte dos tempos formativos. Também me entregou um exemplar do livro didático que os alunos utilizavam.

Encerramos a nossa conversa quando a gestora me informou que me telefonaria para dizer quando seria a reunião de AC para eu apresentar a minha proposta de trabalho e a minha proposta de intervenção para a escola.

- ✓ Passaram-se dois meses. Foi quando a diretora me ligou e falou da possibilidade de marcação da reunião de AC. Esta foi programada para o dia

21 de setembro. Na data agendada cheguei à escola às 18h30min. A diretora não estava, mas tinha deixado a vice-diretora do noturno com todas as informações necessárias para o desenvolvimento da atividade. Eu aguardei pacientemente a chegada dos docentes que, aos poucos, foram adentrando a sala de convivência. Alguns, a quem eu não havia sido apresentado anteriormente, tinham um olhar de estranhamento sobre mim. Já passava das 19h00min e só havia seis professores; a vice-diretora me chamou e me comunicou que deveríamos iniciar a conversa, pois a violência no bairro estava grande; que um dia antes um aluno do diurno teria sido assassinado, e a comunidade escolar estava assustada e perplexa com o fato.

Foi quando me dirigi para a sala de informática, onde ocorreu a necessidade da ajuda do professor de Geografia e Matemática para a instalação do Data Show, pois o equipamento inicialmente apresentava problemas.

Com o problema sanado, iniciei a apresentação, dizendo quem eu era, de onde vinha e por que estava ali. Nessa parte introdutória, chegaram mais quatro professores. Assim, ficaram dez, além da vice-diretora, que logo sairia. Detalhe: nesse dia, as aulas foram suspensas, para que o coletivo dos docentes pudesse participar do encontro.

Comecei a falar sobre o título da pesquisa, sobre sua importância e relevância social. Também como seria importante para eles, pois eu não iria simplesmente realizar uma pesquisa; eu realizaria uma intervenção, com a finalidade de contribuir para a implementação efetiva da lei 10.639/03, e continuei com a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

Para minha surpresa, a adesão ao trabalho foi imediata. Os professores presentes começaram a se posicionar de forma contundente sobre a importância do trabalho e eu me reservei a observar, sem realizar interferência direta. Eles e elas dialogavam e falavam do ganho que a escola poderia ter. Passava das 20:30 horas, quando a vice-diretora me alertou sobre o horário e que deveria encerrar o encontro. Eu agradei a todos (as) ali presentes e saí com a sensação de que quanto havia sido significativo aquele encontro, com a garantia da participação dos docentes na pesquisa.

No dia seguinte, telefonei para a diretora e agradei pela ajuda. Solicitei que ela ficasse no aguardo para o agendamento das oficinas pedagógicas.

Neste contexto, a título de informação, vale destacar a importância de algumas particularidades relacionadas ao lócus da pesquisa. Em 1969, devido à necessidade da pequena comunidade na época, a escola foi construída com apenas duas salas de aula, dois banheiros e uma cantina, e se chamou Grupo Escolar Otávio Torres. Anos depois, tornou-se uma Escola da Rede Estadual na Periferia de Salvador - BA<sup>17</sup>, por causa de uma imagem da santa que a escola recebeu como doação do administrador do hospital que foi sua raiz. Sua legalização ocorreu no D.O. de 11 e 12 de Abril de 1981, portaria de criação Nº 2345-81, sendo que a escola já funcionava há 12 anos. Ainda como complemento, será aqui apresentada uma abordagem sobre o PPP da referida Escola, que terá como finalidade aprimorar o Estudo de Caso que se pretende para a formação de professores que atuam na EJA.

Através de Souza *et al.* (2014, p. 04), no PPP (Projeto Político Pedagógico) daquele Colégio se tomou conhecimento de que:

A partir da portaria Port. 575, publicada no Diário Oficial de 04/02/1994 - DIREC 1B - Cód. 76096, a Escola teve sua legalidade e credibilidade aceita por toda comunidade local. Mais tarde, através da portaria 981/2002 publicada no Diário Oficial de 05/02/2002, muda a sua denominação inicial. Deixa de ser Escola Estadual Santa Rita de Cássia e passa a ser Colégio Estadual Santa Rita de Cassia, incorporando ao seu currículo o Ensino Médio, alcançando o Porte Especial.

Assim, o Colégio estabeleceu-se dentro das normas da lei. Pode-se mencionar que o mesmo tinha uma boa estrutura física, a qual era composta de 12 salas de aula, três banheiros, área de lazer coberta, minibiblioteca, uma cantina, sala dos professores, laboratório de Informática, diretoria, secretaria, arquivo. E ainda dispõe, no âmbito administrativo e pedagógico, de: 01 (um) Diretor Geral; 02 (dois) Vice-Diretores e 01 (uma) Secretária Escolar. Todos possuíam licenciatura plena, com vasta experiência na rede estadual de ensino, e estavam em constante processo de formação continuada. Para finalizar, apresentam-se a seguir as características do corpo docente, discente e do quadro de funcionários à época da pesquisa:

---

<sup>17</sup> A primeira reforma aconteceu em 1982, tendo como Governador do estado o Excelentíssimo Senhor Antônio Carlos Magalhães, quando foram construídas mais três salas e dois banheiros, continuando assim até a segunda reforma, que aconteceu em setembro de 2008, na gestão da diretora Miriam Machado.

- ✓ Corpo docente: constituído por profissionais de variados Colégios da rede particular e da rede Pública Estadual, tendo sido contratados através de concursos públicos ou removidos. No período da pesquisa, a instituição contava com 45 (quarenta e cinco) professores, com suas respectivas formações, todos com nível superior e especializações;
- ✓ Corpo discente: composto por 1.248 alunos, na faixa etária de 10 a 50 anos de idade, oriundos das camadas populares de renda baixa e média, trazendo consigo uma multiplicidade de valores étnicos, socioeconômicos e culturais;
- ✓ Quadro de funcionários: formado por 04 (quatro) técnicos, 15 (quinze) auxiliares, além dos funcionários terceirizados, que eram em número de 17 (dezesete) e 02 (dois) técnicos terceirizados, além de 04 (quatro) vigilantes, conforme relação. Além destes, a instituição contava com 18 (dezoito) funcionários contratados ou em regime de prestação de serviços. Os funcionários que faziam a limpeza do Colégio eram contratados através de licitação, feita pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SOUZA *et al.*, 2014).

Alguns fatores são determinantes para a elaboração de um trabalho de dissertação, e isso fica caracterizado pelas seguintes necessidades: o ambiente natural, como fonte direta dos dados, e o pesquisador, como principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 2007).

Portanto, esta abordagem se identifica como uma pesquisa de extrema importância no atual cenário brasileiro, pois com o tema “A História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo da EJA: Sentidos e Significados atribuídos por Docentes de uma Escola da Rede Estadual de Salvador - BA” será feito trabalho com pessoas que apresentam uma trajetória complexa, no contexto de um objeto, que é a Escola da Rede Estadual na Periferia de Salvador - BA em questão. Assim, será, como já foi dito, uma pesquisa descritiva qualitativa, firmada em dados de caráter bibliográficos, em busca de mapear e discutir as produções acadêmicas que abordam o tema escolhido, tentando responder que aspectos vêm sendo destacados e estudados nos diferentes tempos e espaços, além das descrições e

conclusões obtidas a partir das oficinas formativas junto aos professores, aplicadas por este autor.

#### 4. A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS / DESENHO DAS OFICINAS INVESTIGATIVAS E FORMATIVAS.

Pode-se iniciar dizendo que as oficinas pedagógicas<sup>18</sup> se constituem em atividades colaborativas programadas, com a intencionalidade de promover práticas - encontros dialógicos. São um meio instigante de sintonia entre os/as partícipes e os temas em questão e uma possibilidade para estabelecer relação de confiança na problematização, de desenvolver o pensar cômico e, nesse sentido, direcionar para a práxis. Tal proposta coaduna com o sentido de práxis ressaltado por Paulo Freire, que a define como “derivada da ação dialógica e, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1987).

Em um viés educacional, as atividades práticas colaborativas surgem na atualidade como viabilidade metodológica concreta na vida daqueles que desejam mudanças e transformações imediatas nas práxis pedagógicas. Pontua-se ainda que a colaboração em sala de aula é movida pelo espírito do diálogo democrático, pela vontade de se trabalhar em conjunto e concretizar ações planejadas e desenvolvidas de maneira coletiva. E essas ações partem de práticas derivadas de um trabalho participativo em prol da formação humana. Neste sentido, compreende-se o quanto as oficinas pedagógicas se constituem num espaço de abertura para trabalhos práticos construtivos das relações de gênero e sexualidade humana na EJA, em aprender fazendo, fundamentado em Costa (2016), que ressalta:

[...] a oficina pedagógica é um *lócus* para questionar, avaliar e valorar experiências. É um espaço coletivo de análise e escuta do ponto de vista do outro, de interações de conhecimentos, de construção, desconstrução e reconstrução de aprendizagens, tendo muitos requisitos e técnica de grande importância às pesquisas (COSTA, 2016, p. 9).

Assim, pode-se compreender que, no decorrer das atividades colaborativas, através das oficinas, esses sujeitos poderão encontrar a fala sobre o posicionamento e como transpor barreiras por meio das experiências e dos diversos saberes dentro da EJA, e poderão refletir sobre as questões mais diversas no decorrer das

---

<sup>18</sup> Neste estudo, quando abordarmos o termo Oficina Pedagógica, estaremos nos referindo às atividades colaborativas em encontros dialógicos, os quais serão analisados e gravados.

atividades, estabelecendo uma construção para o conhecimento e trabalhando suas inquietações. Então, o melhor método a se usar é a práxis educacional, ou seja, a didática como disciplina, pois através delas a educação imigra para as chamadas oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação dos professores na formação da EJA.

A investigação do participante tem como uma de suas finalidades fomentar a autoconsciência sobre sua realidade social, o que lhe dá capacidade para tomar decisões para melhorá-la. Por isso se opta por um caminho através do qual os professores possam criar novas iniciativas e ações, além da possibilidade de realizar uma pesquisa dessa natureza, e não utilizar apenas questionários e/ou entrevistas semiestruturadas. Logo, as oficinas formativas como dispositivos para recolher informações sobre a participação dos professores nas escolas se tornam, no contexto deste trabalho, a principal escolha.

Observou-se nas oficinas uma participação mais efetiva de professores, além da coordenadora e da vice-diretora nas sessões. Ou seja, um grupo eminentemente de pessoas que realmente se interessam pelo assunto. E, portanto, essas oficinas interculturais, como dispositivo formativo e investigativo, sempre atuam para fortalecer a participação dos professores<sup>19</sup>.

Logo, recomenda-se utilizar as oficinas como dispositivo de fortalecimento dos paradigmas de pesquisas emergentes, nos quais a construção do conhecimento é entendida dentro de uma perspectiva construtiva. É a lógica que deve se desenvolver para as competências comunicativas, além de articular as distintas formas de compreensão, expressão e práticas sociais, ou seja, a utilização dessas oficinas como técnica de formação serve tanto para reter informações como para o planejamento e uso da mesma. Além disso, requer um compromisso dos sujeitos sociais e capacidade de condução dos investigadores, com vistas a monitorar as oficinas desenvolvidas em uma Escola da Rede Estadual na Periferia de Salvador - BA, associadas aos sentidos e significados atribuídos por docentes.

---

<sup>19</sup> Pode-se fazer um parêntese e colocar que a palavra oficina, etimologicamente, vem do francês "atelier", lugar onde se realiza trabalho de criação, onde se pode manipular, experimentar, reproduzir algo. Já o dicionário *online* Aurélio a define no sentido figurado, como casa ou local de trabalho, laboratório, casa de arrecadação, estabelecimento comercial que se dedica à manutenção e ao reparo de veículos, aula de curso prático sobre uma atividade ou um assunto específico.

Para o tema História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo da EJA: Vozes dos sujeitos em uma Escola da Rede Estadual na Periferia de Salvador – BA, a realização das oficinas interculturais foi realizada como um projeto piloto por um período de três encontros, nos quais essas foram dirigidas como possibilidade de abrir um diálogo mais efetivo entre os conteúdos. E, portanto, se buscou ao elaborar as atividades colaborativas e como parte do percurso metodológico:

- ✓ Organizar situações que pudessem possibilitar uma reflexão sobre os aspectos da diversidade racial na construção e na formação humana;
- ✓ Dialogar com os/as partícipes da EJA, por meio das atividades pedagógicas, sobre as diversas visões a respeito das diferenças raciais e seus efeitos sobre a existência das pessoas;
- ✓ Problematizar as concepções e relevâncias do preconceito na formação pessoal e profissional dos partícipes da pesquisa.

Portanto, o momento interativo na seleção dos temas que deverão compor as oficinas pedagógicas é um procedimento que se respalda na sessão dialógica reflexiva, no suporte e embasamento da pesquisa, onde se propõe a planejar coletivamente as atividades a serem executadas. Isto porque cada oficina deve surgir como tentativa de atender às demandas percebidas, em posicionamentos de ideias e concepções, objetivando o caráter dialógico do próprio planejamento.

Como temos objetivos de pesquisa e de formação, lançamos uma proposta inicial para discussão, e assim é possível verificar no **Quadro 04** o Desenho das Oficinas, como segue:

**Quadro 04 - Desenho das Oficinas**

<b>OFICINAS</b>	<b>NECESSIDADES FORMATIVAS</b>	<b>OBJETIVOS FORMATIVOS</b>	<b>NECESSIDADES INVESTIGATIVAS</b>	<b>OBJETIVOS INVESTIGATIVOS</b>
<b>Oficina 1</b>	Planejar a realização das oficinas formativas e investigativas.	Apresentar e discutir os objetivos da pesquisa.	Investigar os temas de interesse dos docentes sobre a formação para questões raciais.	Discutir os assuntos entre os professores participantes.
<b>Oficina 2</b>	Investigar como a lei 10.639/03 vem se	Discutir as bases da lei 10.639/03, ressaltando o contexto	Analisar as sentidos e significados atribuídos pelos	Questionar os assuntos entre os professores

	corporificando (ou não) no currículo.	histórico de luta para a garantia dos direitos do povo negro.	docentes acerca da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar.	participantes
<b>Oficina 3</b>	Investigar os sentidos atribuídos pelos docentes ao currículo racialmente comprometido.	Problematizar o conceito de currículo, ressaltando as diferentes formas de materializar as questões raciais no currículo.	Identificar as percepções de professores acerca da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, materializado cotidianamente na EJA.	Apresentar e entender as visões sobre os assuntos entre os professores participantes.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Portanto, buscou-se criar um parâmetro para a apresentação de cada oficina, de acordo com o que foi encontrado durante a realização das mesmas, assim como, fundamentá-las através do que já se estudou durante todo o processo de elaboração deste trabalho junto à EJA em uma Escola da periferia de Salvador.

**OFICINA 1** - Formativa-investigativa: “A encruzilhada, o desvelar... encontros e desencontros”

**Duração:** O encontro durou 1h 20 minutos em 17 de maio de 2017.

A primeira Oficina formativa-investigativa foi realizada no dia 17 de maio de 2017. Foi um momento de apresentação da proposta de trabalho para a comunidade escolar do lócus da pesquisa. Como esta é uma pesquisa que possui traços colaborativos, fez-se necessário termos uma escuta sensível acerca do tema a ser investigado.

As equipes gestora e docente, por entenderem que havia uma lacuna no que concerne à implementação da Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da rede pública e particular, nos convidaram para apresentar a proposta.

Deste encontro participaram os docentes das disciplinas das humanidades (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Artes laborais e Linguagem (Língua

portuguesa e estrangeira) do Tempo Formativo III/EIXO 6. O encontro versou sobre o nível de conhecimento dos docentes acerca da teoria e prática da lei normativa.

Contudo, tratei esse encontro como uma “encruzilhada”, pois seria um momento sublime, que poderia gerar vários caminhos e armadilhas para a pesquisa. Então, ouvi-los atentamente era importantíssimo. A proposta do trabalho foi apresentada em 20 minutos pelo pesquisador-formador, ressaltando todas as características da pesquisa. Utilizamos recursos tecnológicos (datashow, notebook, quadro, piloto, apresentação em powerpoint), caderno de anotações, caneta, lápis para expor a proposta de trabalho.

Seguindo os procedimentos metodológicos de uma pesquisa com traços colaborativos, nesse diálogo que denominei oficina, por apresentar características singulares a este dispositivo, como dialogicidade, reflexão e questionamentos, não ocorreram gravações das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Foram realizadas anotações, das quais surgiram temas geradores, mencionados acima, nas perguntas para as futuras oficinas investigativas–formativas.

Entretanto, percebemos a angústia nas palavras, uma inquietude no olhar e, ao mesmo tempo, vontade de compartilhar experiências vividas e aprender o novo. A isso chamo de “força endógena do ser docente”, algo que nos toma de dentro para fora, diante da possibilidade do apropriar-se do conhecimento novo e o encantamento de partilhar com os educandos, visando a uma conscientização dos sujeitos sobre a questão racial. Ouvir, anotar, sugerir, inferir era condições básicas, e isso foi acontecendo naturalmente.

Corroborando a pesquisa e fomentando palavras e temas geradores (questões norteadoras), os docentes foram mostrando, através das intervenções dialógicas, anseios para o entendimento sobre a questão racial no seu cotidiano pessoal e profissional. Sendo assim, os questionamentos abaixo foram aparecendo:

- 1) O que era a lei 10.639/03? Quem criou? Qual o objetivo? Como trabalhar? Como trabalhar na sala de aula da EJA?
- 2) Como trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na EJA e a religiosidade africana numa comunidade escolar majoritariamente evangélica?
- 3) Como trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira sem a formação adequada dos docentes?

- 4) O que é racismo?
- 5) O que é etnia?
- 6) O que é discriminação racial?
- 7) Como trabalhar o currículo voltado para a questão racial sem o investimento da SEC-BA?
- 8) Como trabalhar a situação atual do negro na sociedade brasileira?
- 9) Como trabalhar a questão da identidade racial na EJA?

Esse foi um momento de suma importância para a pesquisa interventiva, pois cada docente, de maneira aleatória, podia expressar seu ponto de vista acerca do objeto de pesquisa e contribuir para o planejamento da segunda e terceira oficina.

Os questionamentos foram um ponto-chave no processo de formação e investigação da pesquisa, pois se trata dos anseios da comunidade escolar. Isso pôde ser constatado através das falas dos professores que participaram das oficinas. Tais falas são transcritas na sua totalidade nos Anexos I e II.

## **OFICINA 2 – O encontro com borocô: saberes e experiências... salubá**

**Duração:** O encontro durou 1h 30 minutos em 25 de outubro de 2017.

Para iniciar a primeira oficina investigativa-formativa, foi utilizado o documentário *Brincando com os Deuses*. Dirigido por Maria Augusta Galli e Simone Colombo, o filme fala sobre o universo infantil de um grupo de crianças iniciadas num terreiro de Candomblé de Keto, em Guarulhos. Traça um paralelo entre a forma como é vivida e elaborada a realidade do cotidiano das crianças - mostrada em rituais, festas e cerimônias - e a forma como esta mesma realidade é interpretada e reinventada nas brincadeiras. Esta é uma estratégia metodológica muito importante, pois sabemos que a cultura e em especial as religiões de matriz africana estão ausentes do cotidiano a escola. Por outro lado, são recorrentes as reportagens e experiências escolares apresentarem, nas festas do folclore, da abolição da escravidão ou do 20 de novembro, atividades que evoquem a cultura afro-brasileira de forma equivocada e/ou com estereótipos.

Sabemos que entre os jovens da EJA, em um Estado como a Bahia, muitos tiveram sua trajetória escolar sem representações positivas no cotidiano da sala de aula. O currículo escolar alimenta uma cultura eurocêntrica, que nega a identidade

da população negra e contribui para a evasão escolar e para práticas racistas. O uso deste filme teve a intenção de provocar no docente a necessidade da escola se reinventar, perceber seu público e os elementos que constituem sua identidade étnica e cultural.

Começamos os trabalhos com a seguinte indagação: “Quais os elementos da cultura negra que vocês trabalham na EJA?”. Aqui se entende que cabe a transcrição das respostas na íntegra:

A professora ‘Maria Felipa’, de Sociologia, disse: “[...] trabalhamos a representação política, o papel do negro na política, os seus papéis na sociedade, a possibilidade e as condições deles também chegarem a esse nível, a busca pelo trabalho histórico, trabalhos também laborais; então, as profissões que são proporcionadas às pessoas de classe baixas e infelizmente a quantidade de negros inseridos nessa linha, embora a gente tenha uma visão bem diferenciada, a desconstrução de diversos discursos que prejudicam até eles mesmos, porque eles também alimentam isso, assim...”;

Coadunando com a fala de Maria Felipa, podemos inferir que, apesar de todas as dificuldades presentes na formação docente, a prática pedagógica, no que tange às relações raciais, ocorre no âmbito individual de cada profissional, para o combate ao racismo, ainda lutando contra estereótipos enraizados no educando da EJA. “É fato que nem a escola nem os centros de formação de professores ‘inventaram’, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação” (GOMES, 2003, p.160).

O professor de história, ‘Zaki’, que no universo dialético africano significa *inteligente*, diz: “[...] Diariamente eu trabalho na EJA, e esse ano estou trabalhando os locais aonde a população africana veio como escravo, né? Então, a região dos lagos, Nigéria e as culturas que eles pertenciam antes de vir para cá na condição de escravo, eu trabalho isso (gagueja) de maneira preliminar na EJA, entendeu? Porque na EJA eles enfocam muito na escravidão, mas não enfocam de onde vem o escravo, de onde vem o material humano que trabalhou como escravo, então eu enfoco muito nas origens do povo negro que veio para o Brasil e suas identidades étnicas”.

Nesse sentido, a fala de Zaki mostra a necessidade de implementar um currículo na EJA que contemple a História e cultura afro-brasileira de forma plena, dando significado a sua origem e seus aspectos culturais, numa perspectiva contra hegemônica, destacando seus aspectos relevantes, como afirmam Eugênio et al (2016):

“assim, fica estabelecida que a Lei 10.639/03 é uma política pública de ação afirmativa, isto é, um conjunto de medidas e ações, especiais e temporárias, realizadas pelo Estado e cujo objetivo é eliminar ou reduzir os diferentes tipos de desigualdades, sejam: raciais, étnicas, de gênero, religiosas, ou outras, que são acumuladas historicamente, visando garantir mais igualdade de oportunidade e tratamento, compensando perdas provocadas pela discriminação e marginalização. Com a referida Lei, a perspectiva é que os currículos da educação básica superem a perspectiva eurocêntrica, que sempre caracterizou nossa educação, e abordem conteúdos que contemplem os saberes e práticas dos africanos e afro-brasileiros.

‘Kênia’, que no universo dialético africano significa *pequena rainha*, é professora de Língua Portuguesa e interfere, dizendo: Eu trabalhei com o negro, né? Na atualidade, como o mercado de trabalho... Negro no mercado de trabalho, como ele se insere neste mercado, pegando como base de sustentação a letra da música do RAPPA. Olha, o Rappa, eu trabalhei com essa música, para ver como o negro se contextualiza dentro da sociedade que todos nós sabemos que é racista e preconceituosa, né? A professora Kênia segue a mesma linha ideológica de Henriques:

A desigualdade racial, em particular, é considerada ou ocultada pelo confortável manto do silêncio. Silêncio enraizado no senso comum de uma sociedade convencida, talvez, da pretensa cordialidade nacional e do mito da “democracia racial”. Silêncio que oculta a enorme desigualdade racial a que estão submetidos os brasileiros. Nega-se, assim, no cotidiano, a desigualdade e o racismo (2002, p. 14).

A docente quebra a lógica hegemônica no seu fazer pedagógico, utilizando-se de uma canção de um grupo musical que trabalha com um gênero de grande aceitação, principalmente na área onde a escola está situada, para desconstruir o racismo.

A professora ‘Zarina’, que significa *mulher do ouro*, é professora de Filosofia, e entre murmúrios gerais fala: “[...] Eu trabalhei muito assim, mas na matéria de artes laborais também, né? Na realidade, no mercado de trabalho também, inserido no mercado de trabalho, até sob mesmo as condições deles, o salário também relacionado, porque tem esse fato do preconceito, até mesmo os valores dos

negros, profissões e também aproveito a baixa escolaridade deles para inseri-los num contexto social mais amplo, desmistificando estereótipos, mostrando como os negros estão nas periferias e as revoltas também, né? A Revolta dos Malês, Conjuração Baiana, os movimentos negros nos Estados Unidos”.

O diálogo com Zarina deixa evidente que, com a apropriação por parte dos docentes dos conteúdos que possibilitem uma conscientização, reflexão e problematização nos educandos da EJA, segue um pensamento de Freire (1987), que diz:

[...] tem como pressuposto articulador o diálogo. Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora é dialógica, visto que para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (p. 39).

‘Zola’, que significa *tranquilo*, é professor de Geografia e diz: Eu trabalho também a parte de como ela falou, a ascensão do negro na sua trajetória na América, né? E viso também a parte religiosa, no caso, que muitos desses negros negam as suas origens afro, e a ascensão que teve as religiões de matriz africana (candomblé, umbanda) aqui na América e o encontro que a religião africana teve com a católica, surgindo o sincretismo religioso. Eu tenho que tocar esse trabalho que geralmente eu uso na semana da consciência negra, não é isso? Que é uma coisa de eu tenho assim... Eu acho que teria que iniciar no começo do ano, mas eu geralmente realizo na semana da consciência negra, que eu estou até começando a fazer esse tipo de orientação para eles a fazer esse trabalho. Corroborando Zola, Gomes (2005) afirma:

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas de EJA carrega em si uma complexidade: ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens em todo país (p. 93).

‘Dandara’, que significa *princesa*, é professora de Língua Inglesa. Entra dizendo: “[...] Eu trabalho a cultura negra mostrando a sua riqueza e versatilidade, né? A gente pode trabalhar com várias coisas, inclusive o tema do negro, mostrando as personalidades no mundo, discute várias coisas sobre o negro, mas a gente tem mais oportunidade mesmo, quando os colegas falaram da disciplina de artes

laborais no mercado de trabalho que é uma coisa muito forte, discutir questão salarial, a posição do negro no mercado de trabalho. Trabalho com eles na questão das perspectivas deles, porque eu vejo assim que eles não são muito alegres, não sonham muito alto. Eles estão aquém, eu imagino, do que deveria pensar. Não tem grandes sonhos, acham que não vão muito adiante, assim, que eles vão conseguir o certificado do ensino médio e para eles é o suficiente. Eu tento trabalhar esse lado para eles continuarem assim a crescer, a estudar, para melhorar a posição deles na sociedade brasileira e baiana, profissional e tal”.

Pode-se perceber que todos discutem a cultura negra, que é vista como um objeto, frequente junto aos alunos da EJA como uma discussão do dia a dia, na tentativa de esclarecer a potencialidade do negro como ser humano perante uma sociedade que se mostra muito injusta, hipócrita e impiedosa. Com isso, vale citar o trecho do livro ‘Conscientização’, de Paulo Freire, que diz: “Existe uma coerência fundamental entre os princípios e a ação do educador”. Sua concepção de educação pode ser uma abertura para a história concreta, e não uma simples idealização da liberdade.

### **OFICINA 3 - Os rios e cachoeiras por onde a água “vida” passa... oraiêêô**

**Duração:** O encontro durou 1h 30 minutos em 26 de outubro de 2017.

Para iniciar os trabalhos da segunda oficina investigativa-formativa, escolhemos um trecho do filme **Ó Paí, Ó**. O título do filme é uma gíria baiana, que significa "olhe para aí, olhe!". Fala sobre a vida dos moradores de um animado cortiço do Pelourinho, no coração de Salvador, no último dia de carnaval. Entre a falta de dinheiro e o desejo de se divertir, eles sobrevivem à custa de muita criatividade, ironia, sensualidade, crítica política, racial e social, além de música. O filme tem direção de Monique Gardenberg e produção de Sara Silveira.

Na cena apresentada, Boca (Wagner Moura) é um pretenso playboy racista e preconceituoso. A função dele é mais representar um segmento da sociedade dedicado a explorar o lado mais fraco, sem respeito por este. Roque (Lázaro Ramos) é um jovem trabalhador que, entre outras coisas, aluga seu espaço para que Boca o utilize como depósito dos carrinhos de café, cujos trabalhadores são jovens negros e pobres explorados por ele.

A opção por esta cena deu-se em decorrência da necessidade de trazer, para o cenário da escola, fatos que compõem o contexto real de alguns jovens negros que ingressam na EJA. A reação de Roque ao ataque racista de Boca é, sem dúvidas, uma representação positiva em relação ao racismo. Por outro lado, o fato ocorre dentro de um contexto onde jovens negros desenvolvem trabalhos informais, e são explorados, fato recorrente entre o público da EJA. Entendo esta cena como uma estratégia didática pedagógica que evoca um debate com infinitas possibilidades de análise, para que possamos compreender a maneira como são estabelecidas as relações étnico-raciais na EJA.

Finalmente, no novo panorama traçado por meio da Lei nº10.639 de 09 de janeiro de 2003, na qual, teoricamente, se dá mais ênfase à pluralidade cultural e étnica, tem-se uma educação que não está mais voltada somente para uma visão branca e eurocêntrica. Também são objetivos dessa Lei o combate a qualquer prática discriminatória por cor/raça que possa ocorrer no ambiente escolar e além desse espaço. A fim de transcender os muros da escola, por meio da educação dos jovens, tal combate deve ocorrer em todas as esferas da sociedade. Então, a partir do problematizar, investigar e/ou identificar, neste terceiro momento se apresentou o panorama de um documentário e se solicitou a visão dos professores presentes. E, neste sentido, se pôde expor o quanto as dúvidas, apesar das convicções, são um tanto visíveis. Porém se percebe uma vontade latente quando se ouve a fala do Professor de Geografia, Zola, dizendo: “Foi realmente estimulante, enriquecedor essa troca de saberes e que a Escola Santa Rita está de parabéns! A Escola possa idealizar e implementar...”.

Esta Oficina nos dá a certeza de que todo o corpo docente sente a necessidade de respaldo para expor abertamente assuntos que ainda são vistos com ‘problemas indissolúveis’ junto aos alunos da EJA. Assim, a fala da Professora de Filosofia, Zarina, esclarece: “[...] Eu achei enriquecedora, porque foi uma troca de ideias. Eu aprendi muito aqui nessa oficina, me enriqueceu muito, meu conhecimento, e aí cada vez mais vai ser favorável para eu aplicar na minha prática pedagógica”. Ainda acrescentou o Professor de Geografia, Zola: “Melhor, poderia ser o ano inteiro, trabalhar com minicurso, vídeos como você exibiu aí na tela, então acho interessante”.

Logo, as existências de Oficinas investigativas-formativas são vistas, a partir deste estudo, como imprescindíveis para se melhorar a vivência cotidiana dos docentes, que se dedicam a um grupo que necessita de conscientização sobre a sua realidade e, portanto, encontra um caminho para novas perspectivas de vida, quando se relata a História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo da EJA. Neste contexto, esses docentes participantes demonstram que seus sentidos e significados são expressamente atribuídos a uma 'iluminação' que os mesmos sentem para alcançar suas metas a partir da dedicação no dia a dia.

Sendo assim, pode-se inferir que os professores demonstram imensa vontade de aprender e ressignificar seus saberes acerca da inserção da História e cultura afro-brasileira no currículo da EJA. Contudo, é necessário que o Estado, nas suas mais diversas esferas, possibilite cursos de formação adequados, invista em tecnologia e fomente nos gestores escolares uma sensibilidade para se trabalhar a diversidade na escola.

Todavia, para implementar um currículo racialmente comprometido nas unidades escolares, é necessário trazer a luz dos sujeitos, os marcos legais da luta do movimento negro e da sociedade civil organizada, que pregam equidade racial.

Documentos legais, como o Estatuto da Igualdade racial e as Diretrizes curriculares para as relações raciais, precisam e devem ser protagonizados e evidenciados de forma contundente na escola. Sendo assim, tornaremos esses saberes de conhecimento de todos(as), a partir do momento que exigirmos que os aspectos culturais, religiosos, sociais, históricos e políticos oriundos de África sejam trabalhados na sala de aula. Toda essa movimentação visa à quebra de estereótipos negativos e marginais, que tanto contribuem para a deformação e inferiorização do negro na sociedade brasileira.

Observou-se que para discutir/levantar as estratégias de incorporação das questões raciais no currículo da EJA; e/ou analisar de que modo estas percepções favorecem (ou não) a produção de um currículo racialmente comprometido, é importante trazer Sacristán (2000), que cita:

[...] as tensões e os processos de descolonização dos currículos enfatizam as possibilidades de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial para a EJA, que proporciona uma introdução obrigatória de ensino para os mesmos em um momento ímpar no campo do conhecimento. Pois se sabe sobre a existência de debate sobre a

diversidade epistemológica do mundo, que encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais.

Dentro desta lógica epistemológica, foram feitas análises dos filmes apresentados nas oficinas de EJA: “Ó Paí, Ó” e “Brincando com os Deuses”, cujas fichas completas se encontram nos Anexos III e IV, como forma de sensibilização, conscientização e reflexão acerca da inserção das questões raciais na EJA.

A partir das cenas do filme “Ò paí, ó” e do filme “Brincando com os Deuses”, é possível despertar nos docentes e discentes a importância de promover a autoestima da população negra na EJA, pois é de suma importância verificar de que maneira estão ocorrendo não somente as práticas pedagógicas sobre educação das relações étnicas e raciais e história e cultura africanas e afro-brasileiras, mas também as próprias relações étnicas raciais dentro na EJA.

#### 4.1 AS OFICINAS INVESTIGATIVAS-FORMATIVAS: SÍNTESE DO PROPÓSITO DE INVESTIGAÇÃO

As oficinas atingiram o seu propósito inicial, que era investigar quais eram as percepções de professores acerca da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar materializado cotidianamente na EJA.

Notou-se uma preocupação latente por parte dos docentes para com a questão racial no seu fazer pedagógico na EJA, mesmo que de forma ainda artesanal, ou seja, sem grandes acessos aos teóricos ou uma melhor formação. Fica evidente nos discursos que os professores trazem saberes e experiências, que de certa forma colaboram para que, de maneira germinativa, a diversidade venha sendo contemplada de forma individual. É necessário, enfim, que a escola trabalhe projetos anuais, transversais, transdisciplinares, interdisciplinares, para que os resultados pretendidos com a implementação da lei 10.639/03 sejam atingidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto neste trabalho de dissertação, com o tema “A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EJA: Sentidos e Significados atribuídos por docentes de uma Escola da Rede Estadual de Salvador - BA”, em que algumas variantes foram apresentadas acerca dos resultados deste estudo. Foram analisadas categorias que contemplam os sentidos do tema abordado neste trabalho de pesquisa. Neste contexto, as oficinas investigativas-formativas focalizaram as necessidades do corpo docente para com todas as expectativas, no que diz respeito à discussão em torno do assunto proposto.

A partir dos achados de tal investigação é que se devem compreender os desafios apresentados pelo contexto da modalidade de ensino estudada e apresentar proposições formativas. A partir da aplicação de tais oficinas, foram apresentados os resultados, para, então, proceder às considerações finais deste trabalho dissertativo.

Neste contexto, após o estudo das Oficinas realizadas, conclui-se que o tema proposto tem uma grande influência histórica no que tange aos Sentidos e Significados Atribuídos por Docentes, a partir da discussão a respeito da História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo da EJA.

Por sua vez, o lócus de estudo, por se tratar de uma Escola da Rede Estadual de Salvador, possibilitou uma verdadeira e complexa experiência em nível de investigação e formação. Assim, pode-se considerar que a experiência representou um marco e uma conquista, sem exacerbar ou finalizar o propósito quando se refere ao assunto proposto. Portanto, apesar de todos os embasamentos usados até aqui, entende-se a necessidade de discutir a complexidade do tema e todas as vertentes que ele apresenta.

Sendo assim, na construção das considerações desde trabalho de grande relevância para a comunidade acadêmica e a sociedade, é necessário lembrar que a grande inquietação nasceu das questões individuais implicadas na vida desse pesquisador-formador, que reverbera no seio social do nosso país de maneira coletiva. O racismo e/ou as práticas racistas fazem parte do cotidiano de todos os

negros nascidos nesse país e, de certa forma, são legitimadas pelo o Estado através de suas negações econômicas, políticas e sociais.

O contato com a EJA é encantador e desafiador para qualquer docente. Trabalhar nessa modalidade de ensino requer um posicionamento político, lutar contra as injustiças sociais e acreditar que, como educador progressista, pode-se contribuir de forma decisiva para a transformação de uma sociedade classista, racista, misógina e xenófoba.

Neste cenário, ao pensar o espaço escolar para a diversidade, conclui-se que a lei 10.639/03 foi um ganho importante para a sociedade brasileira, que tem na sua composição étnica um mosaico racial, fato esse que não se traduz na sua representatividade social. Esse fenômeno inverte-se de forma assustadora, com os sujeitos brancos tendo um protagonismo histórico na economia, na política, e na cultura.

Possibilitando uma tentativa de reparação histórica, o governo do presidente Luís Ignácio Lula da Silva torna o ensino da História e Cultura Afro-brasileira como uma política de Estado e, como tal, deveria ser inserida em todo o currículo oficial dos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada do país. Mas isso não ocorreu. Contudo, se a lei de fato fosse inserida, de forma propositiva e aderida pelos docentes, essa pesquisa talvez não tivesse sido realizada, pois ela nasce da desobediência e resistência à aplicação da lei.

Podemos adiantar, através dos estudos realizados na pesquisa, das inferências, da escuta sensível, dos teóricos que foram utilizados, que a luta é travada dentro de um currículo hegemônico de caráter dominante, colonialista, repressor, racista, com valores eurocêntricos, que vê na lei 10.639/03 um contraponto na sua possibilidade de manutenção da ordem vigente.

A lei 10.639/03 é contra-hegemônica, multicultural e introduz a diversidade cultural na sua essência, trazendo os valores democráticos, a convivência harmoniosa entre os sujeitos, pensando na escola como espaço de poder que conduz a sociedade à tolerância e ao respeito às minorias em representação. Em se tratando da EJA, torna-se mais relevante ainda, por essa modalidade abrigar no seu corpo discente a maioria de negros.

Observa-se aí que os aspectos históricos traduzem o hoje na sala de aula da EJA. Alunos que, ao longo da vida, deixaram a sala de aula por uma infinidade de problemas; outros que nem chegaram a frequentar o espaço escolar... Esse sujeito, na sua grande maioria, é negro, morador de áreas periféricas, sofre com todas as negações por parte do Estado brasileiro.

Atualmente, após a implementação da lei 10.639/03, a temática das relações raciais é necessária, pois estes sujeitos precisam conhecer a história e cultura dos seus ancestrais, oriundos de África, como possibilidade de autorreconhecimento, empoderamento, fortalecimento da identidade racial, posicionamento político, inserção social e econômica, protagonismo e luta contra o racismo.

Consoante a problemática estabelecida, a pesquisa se apoiou na figura do docente, pois entendemos que este sujeito é o fio condutor da transformação do espaço escolar. Primeiro que este tem o poder conferido pelo Estado, de explorar competências e habilidades para facilitar a aquisição do conhecimento, além de pensar, refletir acerca dos conteúdos curriculares que devem ser trabalhados em sala de aula. Portanto, ouvir o professor, dialogar, problematizar com ele acerca da inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira é de suma importância.

A teia das inquietudes, instigações, dúvidas e descobertas foi condicionante para realizar o estudo de caso de cunho colaborativo, com a clara intenção de possibilitar os encontros e reencontros, a formação e a transformação das relações étnico-raciais para Educação de Jovens e Adultos.

Em face disso, as reflexões levaram o pesquisador-formador e todos os sujeitos envolvidos na pesquisa a um processo construtivo, baseado na colaboração de seus saberes, ávidos por novas descobertas, possibilitando discutir, dialogar e problematizar as questões raciais na EJA.

Cada discurso anotado ou gravado nas oficinas investigativas, onde refletimos e problematizamos, resultou num consenso de como a temática que versa sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira ainda é desconhecida por parte dos docentes. Todavia, é importante ressaltar que este estudo se propôs a trabalhar alguns conceitos que envolvem as relações raciais na EJA, dando sentido e significado à fala dos professores sobre essa temática, no tocante ao currículo escolar materializado na EJA.

Colaborando com o processo interventivo, foi de grande valia o desejo da comunidade escolar, que é um dos pilares da pesquisa colaborativa, através da qual me apropriei de algumas ferramentas para a execução da proposta de trabalho. Os professores foram bastante receptivos, com o apoio da gestão escolar, disponibilizando todos os recursos materiais para os encontros.

Contudo, o estudo nos mostrou a necessidade de investimento na formação docente e num currículo flexível, que envolva todos os sujeitos da escola, voltado para a diversidade cultural. A participação de todos, com uma formação adequada no espaço escolar, pode proporcionar uma grande construção epistemológica para as relações raciais na EJA.

Nesta lógica, trabalhamos através dos encontros, onde se desenvolveram as oficinas investigativas-formativas, que inicialmente ocorreram a partir da escuta no primeiro encontro, intitulado **“A encruzilhada, o desvelar... encontros e desencontros”**, onde um norte foi traçado para pensar a formação docente. Assim, foi possível pensar e refletir sobre ações baseadas nas necessidades e/ou fragilidades apresentadas pelos docentes quanto às relações raciais na EJA.

Uma relação de confiabilidade foi estabelecida entre o pesquisador-formador e os sujeitos da pesquisa. A ideia da proposta de trabalho traz o sentido da ação dialógica, proporcionando a reflexão dos envolvidos na pesquisa. Sendo assim, os objetivos da pesquisa foram fomentados nos educadores, como possibilidades para uma melhor compreensão, possibilitando o compartilhamento dos seus saberes acumulados, as vivências das práticas pedagógicas para as relações raciais na educação e incorporando novos caminhos.

Logo, ao apresentar os objetivos aos docentes e ouvi-los acerca de seus anseios, visando à próxima oficina investigativa formativa, mostrou-se aos sujeitos que eles eram protagonistas do processo formativo e, portanto, seriam eles que iriam garantir e/ou integrar a aplicação da lei 10.639/03 nas turmas da EJA.

À medida que a proposta de trabalho foi sendo construída, laços de confiança, generosidade, pertencimento e identidade foram sendo estabelecidos entre o pesquisador e os sujeitos. Os sentidos e significados afloraram nas falas, nas subjetividades. A curiosidade, o desejo, o envolvimento se implicaram de tal forma, que as experiências e vivências apareceram como informações longe da

neutralidade. Vale ressaltar que os sujeitos traziam consigo marcas, signos e símbolos sobre as relações raciais na educação, compondo seu fazer pedagógico, contribuindo ou não para a construção dos sujeitos.

Dentro desse preâmbulo, foram sendo constatadas, através dos diálogos, que as questões culturais, políticas, sociais e históricas aparecem de forma contumaz, carregadas de interrogações, estereótipos, negações, violências simbólicas, e suscitam grandes reflexões. Pudemos inferir, com o andamento da pesquisa, como o conceito de conscientização é quase dogmático. Os docentes apontam que precisam se conscientizar, refletir acerca das questões raciais na EJA.

Partilhamos, na pesquisa, sentidos, significados, percepções sobre as relações raciais na educação. Os conceitos de racismo, discriminação racial e estereótipos foram trabalhados de forma lúdica, no sentido de mostrar aos sujeitos da pesquisa como era importante a participação das oficinas enquanto formação, trazendo questões do cotidiano para a sala de aula.

Na oficina investigativa-formativa ***Encontro com Borocô... Saberes e experiências***, foi trabalhado o documentário *Brincando com os Deuses*, onde procuramos investigar como a lei 10.630/03 vem se corporificando no currículo da EJA.

Podemos exemplificar essa inserção através da fala da professora **Maria Felipa**: “[...] algumas escolas proibiam você trabalhar. Ainda hoje a gente tem certa dificuldade de trabalhar com a questão religiosa também. Às vezes a escola diz: vai trabalhar sobre a cultura africana, mas essa parte não fale, não, porque vai causar polêmica, os pais vão vir reclamar, vai ter problema, porque a clientela é A, ou C, ou D, e aí tem esse discurso, e essa Lei é o que nos possibilita e o que nos defende no exercício da atividade”. Nessa fala, a escola, que é um aparelho ideológico, mostra-se refém da comunidade, que, na sua grande maioria, é evangélica. A educadora cita a lei 10.639/03 como um alicerce de proteção para sua prática pedagógica.

Na oficina investigativa ***Os Rios e Cachoeiras por onde a Água “Vida” Passa... Oraiêêô***, escolhemos um trecho do filme *Ó Paí, Ó!*, através do qual procuramos investigar e trazer uma proposta formativa, cujo objetivo seria problematizar o conceito de currículo, ressaltando as diferentes formas de materializar nele as questões raciais. Essa perspectiva se traduz na fala da

professora de Filosofia, **Zarina:** [...] É importante trabalhar um currículo racialmente comprometido, porque a maioria de Salvador, 70% da população é afrodescendente, então deveria ser colocado mais em prática, e como ela falou, fica mais real, tem a lei para trabalhar na escola, e ninguém trabalha, a matéria tá em lei que era para ser trabalhada. Já foi bem disseminada, não é isso? E a cultura africana, ela ainda tá um pouco oculta, então tem que trazer isso aí para criar identidade, não é isso?

Sendo assim, nota-se, por parte da docente, uma preocupação em trabalhar um currículo que contemple as questões raciais, na perspectiva de transformação da sociedade, na busca da equidade entre os sujeitos. Na EJA, esse fato é mais relevante, por se tratar de uma modalidade de ensino que trabalha com sujeitos que tiveram seus direitos negados ao longo da história. Então, encontrar professores que tragam um significado para o currículo de forma a empoderá-los se reveste de uma práxis mobilizadora e contestadora da ordem eurocêntrica.

Ao concluirmos as oficinas investigativas formativas, percebeu-se que a sua gênese agregou grande variedade de experiências e saberes. Sendo assim, valorizamos, por princípio epistemológico, o diálogo entre os sujeitos, pois, segundo Freire (1997, p. 67):

[...] É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

Nesta perspectiva tentamos valorizar os discursos, com suas ambiguidades e contradições, frente às temáticas trabalhadas. Houve uma tentativa de contemplação dos dizeres, saberes e experiências que sustentam e envolvem a pluralidade e a diversidade cultural que caracteriza os participantes da referida modalidade de ensino.

Consoante às dificuldades, problematizamos as relações raciais na EJA, para percebermos os sentidos e significados atribuídos pelos docentes no currículo, se ele está ou não contemplado na sua práxis pedagógica. A proposta interventiva foi a de construir um sentido pedagógico para as salas de aula da EJA.

Nas teias e tessituras que este trabalho se propôs a discutir, sobre as relações raciais na educação para a EJA, esperamos que as contribuições destacadas fomentem angústias e inquietudes, com grande vontade de construir

diálogos e práticas que sustentem um currículo contra-hegemônico, que tenha como sustentáculos as diretrizes curriculares nacionais para as relações raciais, visando ao fortalecimento de um projeto político pedagógico voltado para a diversidade e a pluralidade cultural.

Seria muita pretensão do pesquisador-formador definir uma conclusão específica para este trabalho. Há um caminho longo a percorrer e muito que se pesquisar, pois os trabalhos que versam sobre as relações raciais em educação ainda têm pouco espaço dentro da Academia. Ainda assim, produções como esta mostram que existem possibilidades de travarmos diálogos sustentáveis com relevância social, calcados em grande fundamentação teórica.

Entendemos que as relações sociais dentro do espaço educativo são complexas e imbricadas de grandes saberes e experiências, que são cristalizadas e tomadas como verdade plena. Realmente, foi desafiador tentar sensibilizar sujeitos que trazem consigo suas verdades, valores e dogmas. Porém, o que move uma pesquisa é essa vontade de investigar, se inquietar, problematizar e propor mudanças, principalmente para quem organicamente está implicado na pesquisa. Logo, se conseguimos, ao menos através dos diálogos, a reflexão e a conscientização dos sujeitos, a sensação é de dever cumprido.

Contudo, não podemos esquecer que o racismo está institucionalizado dentro da sociedade brasileira, através das escolas que se ausentam da discussão mais efetiva, para promover de forma contundente a transformação. O Estado laico não pode perecer na mão de grupos que se perpetuam no poder e fazem do espaço educativo um lugar de perpetuação de estereótipos e “*pré-conceitos*”... É preciso fazer com que a lei 10.639/03 seja implementada de forma efetiva e que a comunidade escolar perceba que é respeitando e conhecendo as diversas culturas que produziremos uma sociedade menos beligerante.

Pode-se dizer que este estudo é mais uma célula na formação de um tecido social mais justo, igualitário. Nada se esgota aqui e nada se resolve com essa proposta, que pode ser ampliada em uma pesquisa mais robusta e com mais tempo para diálogo, reflexão e problematização.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, Mirian; CASTRO, Mary G. **Relações raciais na escola: reprodução das desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, 2006.

ANDER-EGG, Ezequiel. Técnicas de investigación social: para trabajadores sociales. 23ª edição. Buenos Aires: Humanitas, 1993. *In*: OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. **Formação de grupos populares: uma proposta educativa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**. Ano XVII, n. 56, dez. 1996.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), nº. 11, abril 2001.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). p. 19-50. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª. ed. 1ª. Reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na Instituição Educativa**. Tradução Estela dos Santos Alves e Maria Wanda Maul de Andrade. Original publicado em 1977. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad: L. de A. Rego e A. Pinheiro. Portugal, Lisboa: edições 70, LDA, 2009.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**. LDB – Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento/ coordenação e texto final (de)** Vera Maria Masagão Ribeiro; São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA):**

**documento base.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Educação escolar e cultura (s)**, 2003, nº23.

COSTA, Graça dos Santos. **Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade:** uma ponte entre expectativas e realidades. Tese Doutoral. Capítulo 1 - Educação e Interculturalidade. 1.2 - Educação Intercultural: da tolerância ao reconhecimento e 1. 4 - A tradução do currículo intercultural através da prática do professor/a. pp. 43-57/70-81. Barcelona: 2009.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. *In*: **SEEDMEC Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos.** Brasília, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DE DEUS, Adélia Meireles; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes e MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação:** Uma Metodologia. Dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Piauí. Piauí: 2014.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. V. 29, nº. 15, p. 7-35, maio/ago. Natal: 2007.

DI CINTIO, Chloé. *Petit traité de désobéissance civile.* Paris: ResPublica, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. *Afro-Ásia*, nº. 17, p. 209. Salvador: 1996.

EUGÊNIO, Benedito; SANTOS, José J. Reis; SOUZA, Janyne B. Currículo e Relações Etnicorraciais: A Implementação da Disciplina “História da Cultura Afro-Brasileira” no Município de Jequié/Bahia. **Revista e-Curriculum.** PUC, São Paulo: v.14, n.04, p. 1288 – 1309 out./dez.2016.

FANON, Frantz. **Racisme et culture.** *Présence Africaine*, 2éme série, nos VIII-IX-X, juin-nov. pp. 122-131. 1956.

FARIA, Edite da Silva de. **Panorama das Políticas e Propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil:** fronteira entre o instituído e o instituinte. Curitiba: CRV, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** Coleção Leitura, 25ª e 53ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996 e 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: v. 21, nº. 73, p.47-70, dez. 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** Trad. Tiago José Risi Lema. São Paulo: Cortez, 1980.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta.** 12ª ed. 5ª reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A qualidade na educação: uma nova abordagem.** Florianópolis: COEB, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16 nº. 47 maio-ago. 2011.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural in: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Autentica, Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 32. ed, Petrópolis: Vozes, 2012. p. 79-108.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. p. 100. In: ARROYO, M. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** Revista de Educação de Jovens e Adultos. nº. 11/ abril. São Paulo: 2001.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª. ed. Brasília: SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Agosto, 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>> Acesso em 14/06/2017.

GUSMÃO, Neusa M. Os desafios da diversidade na escola. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HADDAD Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Série: Estado do Conhecimento, p. 25-54. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**. (Paper). São Paulo: Ação Educativa, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escolarização de jovens e adultos**. *In*: Organização não governamental Ação educativa, 2000.

\_\_\_\_\_. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso; 22/10/2015.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª. ed. BeloHorizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na Educação**. p. 26. Brasília: UNESCO, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292740>>. Acesso em: Maio/2017.

KAWAKAMI, Erica Aparecida. **Relações Étnico-Raciais e a Produção Acadêmica na Educação de Jovens e Adultos em 10 anos de ANPEd**. EJA em debate, Florianópolis: ano 3, nº. 4. jul. 2014.

JACCOUD, Luciana. **Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. *In*: THEODORO, M. (Org.). As políticas públicas e as

desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008. p.49-68.

\_\_\_\_\_. **Proteção social no Brasil:** debates e desafios. In: Concepção e Gestão da Proteção Social não contributiva no Brasil. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009. p. 57-86.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: As representações sociais*. p. 17. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KISNERMAN, Natálio. Introdução ao trabalho social. São Paulo: Editora Moraes, 1983. *In: OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares:* uma proposta educativa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCRECIO, Francisco. Memória histórica: a Frente Negra Brasileira. *In: Revista de cultura Vozes*, vol. 83, nº 3, pp. 333-334. Petrópolis: Mai/Jun 1989.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS, Vicente. **Aspectos jurídicos-educacionais da carta de 1824.** Disponível em:<[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=5608](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5608)> Acesso em: 27/março/2017.

MOREIRA Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria (organizadores). **Multiculturalismo:** Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 10ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 4ª. Reimpressão, 2016.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e LOPES; CASIMIRO, Alice Ribeiro. **Conservadorismo e contra hegemonia em políticas de currículo.** Educação e Realidade. Junho/1997. Resenha Crítica de APPLE, Michael. Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tadeu Thomaz da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez. 2011.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10639/03. p. 20. *In: SOUZA, Oliveira (Org). Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica.* Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MUNANGA, Kembeguele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil:** Identidade nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Organizador). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005.

NEVES, Irani da Silva. **Relações Étnico-Raciais na Educação**: Concepções elaboradas por professores (as) e estudante (s) da Educação de Jovens e Adultos da Escola Drª. Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. 2010.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A Frente Negra Brasileira**: política e questão racial nos anos 1930. pp. 50-51. PPGHIS/UERJ, 2002.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6. ed. rev. e ampl. Campinas: Papyrus, 2000.

PAIVA, Jane. **Breve Histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos**: 1970 a 2002. Governo do Estado da Bahia - Secretaria a Educação. Salvador: 2010.

PIMENTEL, Celeste Aparecida. **A LEI N°10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do centro territorial de educação profissional do sertão produtivo – Caetitê/BA**: um estudo no curso técnico em secretariado – PROEJA. Dissertação de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB. SALVADOR: 2016.

POUPEAU, Franck. **Dominación y movilizaciones** . Córdoba: Ferreyra Editor, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, LM. **O espetáculo da miscigenação**. In: DOMINGUES, HMB., SÁ, MR., and GLICK, T., orgs. A recepção do Darwinismo no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003, pp. 165-180. História e saúde collection. ISBN 978-85-7541-496-5. Available from SciELO Books.

SIGNIFICADOS. **Pluralidade cultural**. Disponível em: <[www.significados.com.br](http://www.significados.com.br)> Acesso em: 14/06/2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional**. Educação e Realidade. 35 (1). 65-85. Jan/abr. São Paulo: 2010.

RIBEIRO, Matilde. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Apresentação do SEPPIR. Brasília: Outubro/2004.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

ROCHA, L.C.P. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação, Curitiba: 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, S. A. dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. *In*: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Márcia e INVERNIZZI, Noela. **Qual educação para os trabalhadores no governo do Partido dos Trabalhadores?** A Educação profissional após o Decreto 5154/2004. *In*: Rev. Trabalho e Educação, vol. 17, nº.3, p. 99 a 113, set/dez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias do Currículo. 3ª ed. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: v. 2, n. 11, set./out. 1996.

\_\_\_\_\_. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Alfabetização & Cidadania**. São Paulo: nº 17, p. 25-35, maio 2004.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Coleção Estudos em EJA, 11. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

STEPHEN J. BALL, JEFFERSON MAINARDES (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: cortez, 2011, 288 p.

TOURAINÉ, Alain. **Le retour de l'acteur**. Paris: Fayard, 1984.

\_\_\_\_\_. **Palavra e sangue**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

TOURINHO, Cleber e ANTONINO, Vivian. Artigo. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/bairro-cajazeiras>>. Acesso em: Maio/2017.

VIEIRA, Ricardo. Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural. *In*: **Revista Educação, Sociedades & Culturas**, n.º 4, (pp.127 – 147), Afrontamento, Porto: 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 4ª ed. Trad. Ana Thorell; Rev. Téc. Cláudio Damascena. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N° 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_  
Documento de Identidade n<sup>o</sup>: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
Data de Nascimento: / / \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

#### II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR-BA”**, de responsabilidade do pesquisador UBIRACI CARLÚCIO DOS SANTOS, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem por objetivo analisar o processo de inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação de jovens e adultos de uma escola da rede estadual da cidade de Salvador, ressaltando os limites e possibilidades para construção de um currículo racialmente comprometido.

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_  
consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

**A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios:** Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre as ações desenvolvidas nas escolas, na perspectiva de colaborar para o melhoramento do trabalho desenvolvido na EJA.

Caso aceite o Senhor(a) será realizado oficinas pedagógicas investigativas, descritivas e formativas que será gravada em vídeo e áudio, pelo aluno **Ubiraci Carlúcio dos Santos** do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

### **III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Dr<sup>a</sup>. Graça dos Santos Costa

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

**Telefone:** 71 3117-2200, **E-mail:** [gracacosta@gmail.com](mailto:gracacosta@gmail.com)

**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula.

Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

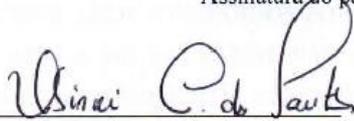
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A  
1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 -  
Brasília-DF

#### IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “**A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR-BA**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, 28 de abril de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente  
(Orientando)



Assinatura do professor responsável  
(Orientadora)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

ANEXO II  
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

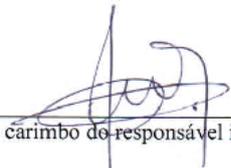
**COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR LUIZ VIANA FILHO**  
Resolução 1028/82 – Parecer 122/82 – D.O. 14/09/82 – Autorização de Funcionamento: 871  
Rua 2, S/N – Cidade Nova – Feira de Santana – BA – CP: 44053-810  
Telefones: (75) 3224-0029 / (75) 3224-0068

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE**

Eu, **Mírian Oliveira Machado**, diretora do Colégio Estadual Santa Rita de Cássia, autorizo o pesquisador **Ubiraci Carlúcio dos Santos** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR-BA”, vinculado ao **Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos – Nível Mestrado Profissional (MPEJA)** da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, Salvador, na **Área de Concentração 2: Formação de Professores e Políticas Públicas**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 28 de abril de 2017

  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Mirian Oliveira Machado  
Diretora  
AUT. 1B-642/16 SEC

### ANEXO III

#### Primeiro encontro para a Oficina 2 - O ENCONTRO COM BOROCÔ: SABERES E EXPERIÊNCIAS... SALUBÁ

Vozes indefinidas e barulho...

Abre a janela...

Está calor agora imagine...

**Autor:** Quais os elementos da cultura negra que vocês trabalham na EJA? O Diálogo está aberto...

O barulho continua...

**Professora de Sociologia - Maria Felipa:** [...] trabalhamos a representação política, o papel do negro na política, os seus papéis na sociedade, a possibilidade e as condições deles também chegarem a esse nível, a busca pelo trabalho histórico, trabalhos também laborais, então as profissões que são proporcionadas às pessoas de classe baixas e infelizmente a quantidade de negros inseridos nessa linha, embora a gente tenha uma visão bem diferenciada, a desconstrução de diversos discursos que prejudicam até eles mesmos, porque eles também alimentam isso, assim...

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Diariamente eu trabalho na EJA, e esse ano estou trabalhando os locais aonde a população africana veio como escravo, né? Então a região dos lagos, Nigéria e as culturas que eles pertenciam antes de vir para cá na condição de escravo, eu trabalho isso (gagueja) de maneira preliminar na EJA, entendeu? Porque no EJA eles enfocam muito na escravidão, mas não enfocam de onde vem o escravo, de onde vem o material humano que trabalhou como escravo, então eu enfoco muito nas origens do povo negro que veio para o Brasil e suas identidades étnicas.

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Eu trabalhei com o negro, né? Na atualidade como o mercado de trabalho... Negro no mercado de trabalho com ele se insere neste mercado, pegando como base de sustentação a letra da música do RAPPA, *Olha o Rapa*, eu trabalhei com essa música, para ver como o negro se contextualiza dentro da sociedade que todos nós sabemos que é racista e preconceituosa, né?

#### Murmúrios indefinidos

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Eu trabalhei muito assim, mas na matéria de artes laborais também, né? Na realidade no mercado de trabalho

também, inserido no mercado de trabalho, até sob mesmo as condições deles, o salário também relacionado, porque tem esse fato do preconceito, até mesmo os valores dos negros, profissões e também aproveito a baixa escolaridade deles para inseri-los num contexto social mais amplo desmistificando estereótipos, mostrando como os negros estão nas periferias e as revoltas também, né? A Revolta dos Males conjuração baiana os movimentos negros nos Estados Unidos.

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Eu trabalho também a parte de como ela falou a ascensão do negro na sua trajetória na América, né? E visto também à parte religiosa no caso, que muitos desses negros negam as suas origens afro, e a ascensão que a religiões de matriz africana (candomblé, umbanda) aqui na América e o encontro que a religião africana teve com a católica, surgindo o sincretismo religioso. Eu tenho que tocar esse trabalho que geralmente eu uso na semana da consciência negra, não é isso? Que é uma coisa de eu tenho assim... Eu acho que teria que iniciar no começo do ano, mas eu geralmente realizo na semana da consciência negra, que eu estou até começando a fazer esse tipo de orientação para eles a fazer esse trabalho.

**Professora de Língua Inglesa - Dandara (Significa Princesa):** Eu trabalho a cultura negra mostrando a sua riqueza e versatilidade, né? A gente pode trabalhar com várias coisas, inclusive o tema do negro, mostrando as personalidades no mundo, discute várias coisas sobre o negro, mas a gente tem mais oportunidade mesmo, quando os colegas falaram da disciplina de artes laborais no mercado de trabalho que é uma coisa muito forte, discutir questão salarial, a posição do negro no mercado de trabalho, trabalho com eles na questão das perspectivas deles, porque eu vejo assim que eles não são muito alegres, não sonham muito alto. Eles estão aquém eu imagino do que deveria pensar. Não tem grandes sonhos, acho eu não vão muito adiante, assim que eles vão conseguir o certificado do ensino médio e para eles é o suficiente. Eu tento trabalhar esse lado para eles continuarem assim a crescer, a estudar, para melhorara a posição deles na sociedade brasileira e baiana, profissional e tal.

**Autor:** Ok, muito obrigado... Vocês conhecem a Lei nº 10.639/03? E do que ela se trata?

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Eu conheço essa lei foi promulgada em 2013, 2003 desculpa no segundo ano do governo d Lula, acho que foi pelo ministro... Como é o nome dele? Esqueci o nome do ministro, era o ministro da igualdade racial, da SEPIR (Secretaria Especial da Promoção de Igualdade Racial), foi a primeira vez que a Presidência da República lançou e ZULU, o ministro era Zulu, foi ele que se não me engano que editou e promulgou essa Lei nº 10.639/03 que valoriza a cultura das populações

africanas que chegaram aqui na condição de escravo, do que se trata? Trata-se justamente isso, é resgatar e contextualizar a contribuição da comunidade africana, dos polos africanos na cultura brasileira e o protagonismo que ele teve na história do Brasil, né? Não apenas como coitadinho, mas como protagonista criador de Ciência, como criador de Cultura, como protagonista de mudança e construção do País.

**Autor repete a pergunta, e acrescenta:** Ressaltando que você não é obrigado a responder como eles responderam.

**Murmúrio longo...**

**Professora de Língua Inglesa - Dandara (Significa Princesa):** [...] aprofundamento, sei que já teve algumas mais nunca participei, mas que o município já teve algumas transformações sobre essa lei, mas não possuo nenhum aprofundamento.

**Autor:** Qual a importância da Lei nº 10.639/03 na sua prática pedagógica na EJA?

**Murmúrio...**

**Vozes misturadas**

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** (gagueja) a utilização da (gagueja) o respaldo que a lei me dá, me dá condições de tratar de temas que antes não eram nem abordados pelo currículo normal de História, Geografia ou Humanas e que me dá liberdade maior para eu penetrar em assuntos que são desconhecidos inclusive pela historiografia. Exemplo: As origens do povo negro, as religiões de matriz africana, a desmistificação inferioridade da cultura africana diante do modelo da religião cristã hegemônica europeia, o que me dá respaldo político e acadêmico para eu falar sobre esse assunto, para mim foi importante para isso, eu tive mais respaldo político e legal para eu falar sobre esse tema.

**Murmúrio...**

**Autor:** Mais alguém?

**E repete:** Qual a importância da Lei nº 10.639/03 na sua prática pedagógica na EJA?

**Professora de Sociologia - Maria Felipa:** [...] algumas escolas proibiam você trabalhar, ainda hoje a gente tem certa dificuldade de trabalhar com a questão religiosa também, as vezes a escola diz: vai trabalhar sobre a cultura africana, mas essa parte não fale não porque vai causar polêmica, os pais vão vir reclamar, vai ter problema, porque a clientela é A, ou C, ou D, e aí tem esse discurso, e essa Lei é o que nos possibilita e o que nos defende no exercício da atividade.

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Muito antes de essa lei existir, eu já trabalhava essas questões na faculdade, entendeu? Muito antes eu já trabalhava com essas questões, há 20 anos sobre isso, até porque a minha monografia foi com base nesse tema, minha monografia foi o seguinte: A presença do negro na segunda metade do século XIX: Como ele se repetia como ele se refletia nos romances daquela época, entendeu? Então há muitos anos, e de lá para cá atuando como professor, mesmo depois que eu fiz o concurso público, eu já trabalho com esses temas em sala de aula, mas comecei a dar os primeiros passos na faculdade... Machado de Assis, Lima Barreto, li muito aquele (qual é meu Deus que eu gosto demais, agora eu 'tô' nervosa, não vou conseguir me lembrar dele não...), mas eu li muito ele, tem aquele livro: O que é ideologia?

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Estudei naquela época, apresentei um seminário naquela época, há 20 anos: sobre Mississipi em Chamas, entendeu? Então tudo isso eu fiz, e continuo fazendo.

## **Segundo encontro para a Oficina 2 - O ENCONTRO COM BOROCÔ: SABERES E EXPERIÊNCIAS... SALUBÁ**

Barulhos de cadeiras

**Autor:** Bem senhores: Eu queria saber de vocês, depois desse documentário Brincando com os Deuses. O que mais chamou a atenção de vocês, qual a temática central do documentário?

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** A questão do negro e a religiosidade e outra coisa que me fez lembrar também, certo? É a questão da intolerância religiosa que é muito grande com relação ao Candomblé, eu digo isso porque sou filha de santo há muitos anos, certo? Foi quando eu vi essas crianças aí dentro desse terreiro de candomblé, eu me lembrei da minha própria história, da minha própria realidade, entendeu? E há dezesseis, eu não ou de Salvador, eu sou do interior da Bahia, eu sou de Alagoinhas, fiz o concurso público, pra aqui pra Salvador, e vim lecionar aqui, exclusivamente aqui em Cajazeiras, eu não sei como é a realidade no Centro de Salvador porque eu não moro lá, a realidade do filho de santo lá, mas eu digo com autoridade que a religião afro-baiana aqui em cajazeiras a repressão é bem maior, eu sinto isso na pele, entendeu? Tanto que têm lugares que você não pode botar nem um torço na cabeça para isso, entendeu? Eu sou filha de santo e eu me sinto as vezes, me sinto as vezes, entendeu? Dia de quarta-feira, por exemplo, eu uso meu vermelho porque eu sou filha de lansã, certo? Mas eu procuro botar um estampado, procuro botar uma blusinha vermelha, uma coisa

assim para disfarçar porque se você for de frente, o embate é muito grande, aqui em Cajazeiras, eu não sei a realidade lá na Av. Sete, na Barroquinha, mas aqui é complicado.

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Precisa....., mas eu quero dizer assim, mas você tem que assumir então, no caso você não tem que disfarçar nada não, ou você é, ou não é. Se você for, você é você que assumir o que você é. Realmente, mesmo eu não sendo....., você tem botar o seu vermelho. E se você escolheu ser, então você tem que assumir isso, se você botar....., Ah, vou botar....., é intolerância... Você sabe que é intolerância. Eu tenho uma colega mesmo, eu trabalho em outra escola a tarde, como ela tem que ir, ela botar o torço e vai para escola vai de colares...

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** A gente sente, a gente que é da coisa mesmo, a gente vê os olhares, entendeu? Resumindo é isso aí... Então você não é assumida... Agora no interior, eu não sentia muito essa repressão. Mas eu vim sentir mais aqui em Salvador. E com especificidade, aqui em Cajazeira, não sei se estou equivocada.

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Qual é a pergunta mesmo?

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Qual a temática central do documentário? Para mim a visão central é visão da criança de axé. Como a criança de axé se vê nisso? Eu acho muito interessante porque o tema é Educação de Jovens e Adultos, né? Então observar como a criança observa isso, em minha opinião é importante, porque depois de jovem, depois de adulto, depois de crescido, né? Ele tem uma análise sobre o que ele viveu sobre tudo isso que ele viveu de uma maneira muito mais apurada, se todo mundo tivesse essa formação em pequeno, mesmo não sendo de Candomblé, né? De estar inserido, de como viver com pessoas de outras religiões, isso acontece dentro da escolinha com certeza, dentro da creche com certeza, desde o comecinho mesmo que o menino se sente vítima de preconceito, vítima de diferenciação, vítima de intolerância, né? Eu sou também de santo, eu sou de Santo Amaro da Purificação, quando a gente veio par cá, minha mãe, hoje ela está doente, mas ela toda vida ensinou a gente ser desaforado, entendeu? A não levar desaforo para casa, principalmente com relação as nossas crenças, então dia de sexta, dia de quarta-feira, dias que a gente veste nossas cores, botar as contas no pescoço, e depois de velho que eu fui começar a perceber que isso não fazia muita diferença, a única vez que eu vim de conta aqui para essa escola, eu fui muito questionado, não pelos meus colegas, mas pelos meus alunos, e isso que a senhora falou é muito interessante porque na periferia das cidades, principalmente na periferia de Salvador, eu

não sei o que acontece, que fenômeno que foi esse, que a invasão não é invasão, né? Mas o surgimento de seitas protestantes evangélicas tem feito com que as pessoas escamoteiam a sua religiosidade em função de outra religiosidade hegemônica que é a cristã, compreende? Então, dizer que a gente não sofre preconceito, a gente sofre, e aí fazer o paralelo, se o aluno EJA vivencia isso hoje em dia, ele não fala muito, porque ele também é vítima de preconceito na sua rua, o mesmo sentimento que você tem de sair mais disfarçada para não ser apontada, olha a velha macumbeira, igual o nosso aluno de candomblé aqui, que muitos já me disseram que não vende contas, não vende **contra-egun (ferramenta do candomblé)**, para não ser apontado, entendeu? Como feiticeiro.

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Também a violência, né?

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Humhum...

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Tudo acontece, agora não sei por que exclusivamente...

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Porque nas periferias, pró, as periferias foram invadidas, invadidas não, tem o surgimento do fenômeno muito grande de inserção do neopentecostalismo.... Eu também.

**Professora de Língua Inglesa - Dandara (Significa Princesa)**

A gente só sabe por que a gente tá vivendo aqui...

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Claro...

**Professora de Sociologia - Maria Felipa:** Eu achei estranho a você falar assim, por aqui em Cajazeiras, todo mundo é de terreiro de candomblé... Eu vejo as pessoas saindo livremente, né?

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** E aqui é **aqui tem a forte presença do candomblé.**

**Professora de Sociologia - Maria Felipa:** Assim assumidamente sua religião, sua Ceita e tal. Eu sou evangélica, então eu fui criada onde você vê as crianças serem ensinadas já o que elas já verem as religiões as de matriz africana, elas, desde pequena já têm aquele conhecimento... Eu, minha mãe, a religião da minha mãe era o candomblé, certo? Minha mãe, e minha vó muito católica, mas eu nunca me via... Eu não sabia que existia a igreja evangélica, porque eu nasci no Centro Histórico, eu via sempre aquelas procissões, eu só..., conhecia o que era espiritismo, o que era candomblé, algumas coisas e o catolicismo, porque era o que minha família cultuava. Minha mãe depois tomou a decisão pelo candomblé, mas eu não me via, depois quando eu saí do centro da cidade, que eu fui para a periferia, fui para a cidade baixa, eu vi isso como um movimento, como uma coisa

diferente, eu vi muitos evangélicos, não existia no centro da cidade onde eu morava, eu não via a gente não via tanta gente de religião protestante, então aquilo ficava assim, eu ficava me questionando sobre aquilo, mas eu não conhecia, não sabia o era, não sabia que existia então eu estranhei a fala delas, entende? Porque eu acho assim em Cajazeiras e em toda a cidade de certa forma existe o preconceito, claro que existe. Não só da religião de matriz africana, ou se for protestante ou se qualquer outra, então aí é o grande tabu, o preconceito muito grande, uma delicadeza muito grande, você tocar nesse tema na escola, principalmente se for criança assim muito pequenas, e o que eu quero dizer é o seguinte: aquelas meninas, aquelas crianças, elas foram levadas, foram ensinadas, né? Sobre as religiões africanas, elas já fazem parte, né? Vivenciam isso aí, né? Eu era uma menina que podia dizer: eu gosto de comer caruru, ah, porque você é de tal orixá, eu brincava de rodar, você alguma coisa vai te pegar, aquilo foi... Entendeu?

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Entendi...

**Professora de Sociologia - Maria Felipa:** Pois se uma pessoa não sabia nem o que era, a religião protestante, eu já adulta não conhecia, pode crer. E eu fui criada ali naquele meio, você entendeu? Mas eu me sentia como se quisesse me jogar aquilo, que por mais, eu não sei, coisas espirituais, que se decido espiritualmente, então eu não sei, né? Eu estranhei a fala de Rita, dela se sentir desconfortável com a opinião dela e se sentir discriminada, até porque a gente tem certa amizade e eu penso que não tenho essa discriminação assim com ela. Inclusive ela até comentou, não sei como vou ser amiga de vocês porque vocês são evangélicas e minha religião é tal, e isso não me separou...

**Risos ao fundo**

**Professora de Sociologia - Maria Felipa:** Existe uma palavra chamado respeito...

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Pois é.

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Gente, não é nem tolerância, é respeito.

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Assim pegando a fala da minha pró, quando ela diz assim: Eu não me via, eu não me via naquela religião, aí o vídeo traz uma coisa para a gente que demonstra que a religião não é uma coisa que se vê, né? É o que se sente. Então, onde foi que você se sentiu aceita por Deus ou por sua religião, né? Protegida, dentro da sua religião? Onde foi que ele se encontrou dentro da religião dele, e onde foi que eu me encontrei dentro da minha religião. Então assim, é interessante a gente perceber isso até trabalhar um vídeo desses por questão de conceito para mostrar o aluno, que a religião não é uma escolha, né? Eu quero ser isso, eu quero ser aquilo, é um sentir-se bem, né?

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** É um itinerário... É um itinerário porque assim, até mesmo, perceba, essas crianças que estão aí, amanhã ou depois pode ser que alguma delas não se sinta ali. Você não se sentiu não mais como antes...

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Justamente! Não mais... Mas a escolha é posteriore... A criação da religião da religião materna, né?

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Conhecer e respeitar...

**Autor:** Eu mudei o script já para provocar... Vou fazer... Não era essa pergunta, mas vem logo essa pergunta aqui:

Existe possibilidade de trabalhar cultura afro-brasileira dissociada da religiosidade?

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Existe! Existe sim, podemos contextualizar falando sobre o mercado de trabalho desde a colonização, falar de mão de obra brasileira tem que passar por Cultura Afro-Brasileira. Tem que passar, porque os nossos ancestrais formaram pegando peso. Carregaram peso, lavrando cana, então para além da religiosidade, para além de dizer que é coisa do diabo ou não, para além-dizer que é espiritismo ou não, a gente tem na nossa raiz de construção do País, mãos e pés negros, cultura negra, é arcabouço cultural negro, para além de religião.

**Autor:** Mais alguém? Existe possibilidade de trabalhar cultura afro-brasileira dissociada da religiosidade afro-brasileira? E repete a pergunta...

**Professora de Sociologia - Maria Felipa:** Dá para trabalhar sim, Empoderamento, dá para trabalhar porque há vinte anos, estou repetindo o que falei anteriormente, eu trabalhei a presença do negro em nível de literatura, em nível de história, em nível de filosofia, então dá para você trabalhar sim. (repete). Dá para trabalhar com a temática do negro dentro do contexto do mercado de trabalho. Dá para trabalhar...

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Sem tocar em religião...

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Como assim, sem tocar em religião.

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Tem a ciência, tem a política...

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Justamente! O Egito, ninguém lembra que o Egito é africano, é negro. Ninguém lembra! **Vozes entrelaçadas... E ele continua:** Bota os faraós brancos, não tinha faraó branco, só tinha faraó preto.

**Autor:** Mais alguém? Vamos para a terceira pergunta: Como o ensino da história e cultura afro-brasileira é abordado no documentário? Repete a pergunta.

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Eu entendi que é repetição... É repetição... É um fazer brincando, em minha opinião. O ensino da história e cultura afro-brasileira é dizer ao menino: Como você aprendeu? Reproduz aí o que os mais velhos fazem, aí ele faz o boizinho, nunca vi falar que é feitiço, viu menina? Os meninos tudo fazendo boizinho nos outros pequenininhos, e o adulto observando, o adulto supervisionando, acho isso muito interessante é isso, e o menino fingindo que está dando santo, ou seja, ele está repetindo coisa em forma de brincadeira que o adulto faz em forma experiência religiosa legítima, séria. Então para mim o ensino da história e cultura afro-brasileira não está sendo escrito no quadro, está sendo repetido como sempre os africanos ensinaram, por forma de brincadeira, de jogos, de oralidade.

**Professora de Língua Inglesa - Dandara (Significa Princesa):** Mas também tem todo aquele ambiente, né? Que Favorece as paisagens, eles ali dentro vivenciando aquilo, não é só mera brincadeira que você vai chegar aqui, pode ser feito dessa forma, vamos embora reproduzir aqui um terreiro e aqui os orixás tal, mas eles já estão ali naquele..... Eles fazem parte ali, você vê que não são crianças que aprenderam isso hoje ou agora..... Eles levam muito a sério.

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Claro! Não levam na galhofa...

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** E é um conhecimento que parte da oralidade, a gente tem que observar que a cultura afro, não é? A cultura afro e sua origem, ela é o que? Ela é uma cultura ágrafa... Repete: Ágrafa, entendeu? E todo esse conhecimento que está aí até hoje porque o negro resistiu à escravidão e resiste tudo de ruim que existe nessa sociedade, por que ele resiste? Porque ele prever vai esse conhecimento de geração para geração

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Ágrafa

**Autor:** Mais alguém? Queria falar sobre como o ensino da história e cultura afro-brasileira?

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** De uma forma lúdica, né? Muito lúcida...

**Professora de Língua Inglesa - Dandara (Significa Princesa):** A gente tem ali uma coisa que eu não sei, mas talvez eu esteja enganada, mas eu penso assim, que ficou muito claro que não é a religião que determina o ser, né? Não é minha religião que vai dizer a minha religião é que me completa intimamente, mas contratar um professor ou um médico,

não precisa necessariamente saber a religião dele. Ele vai ser o profissional professor e/ou médico. Mas o que ele faz dentro do conceito dele de crença é uma completude dele íntima, própria, e que deve ser respeitada.

**Autor:** Fechou. Quarto e último questionamento: Como vocês trabalham a identidade racial dos alunos da EJA?

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Muita gente não se reconhece como negros. Eu não consigo ver na minha família, muitas pessoas acham que é a parte da família do meu pai de brancos, da minha mãe de negros, eu não consigo ver dentro da família Costa, nem da família Silva, pessoas brancas. Mas a família Costa se autodenomina branca, embora eu não veja... Eu não os considero... Acho que isso uma coisas, né? Porque você vê nos formulários de concurso se você é negro, é parda a pessoa se declara... Eu me declaro negra e não tem como deixar de ser, porque quem me vê, vai saber que sou negra, mas têm as outras pessoas, os negros de pele mais clara que vão se declarar negro ou não, como se sentem a vontade. Mas no meu modo de ver...

**Professora de Língua Inglesa - Dandara (Significa Princesa):** Olhe, eu toda vida, terminou? Completando seu pensamento... Eu como pessoas, sou muito observadora, e eu induzo o meu aluno a ser também, quando eu cheguei aqui em Salvador, há dezesseis anos, eu não tenho carro, né? Saio de ônibus, e aí cheguei a comentar com eles que naquela época nas grandes lojas, **repete:** grandes lojas do mercado, lojas famosas pouco eu via negros, e aí eu questionava no shopping, meu Deus, se Salvador é uma cidade de maior contingente, se destaca por ser uma cidade negra, e aonde que está o negro em determinados locais aqui em Salvador, eu uma vez, eu fui a Barra, porque eu sou uma preta ousada, uma vez eu fui num restaurante lá Barra, logo quando eu cheguei aqui em Salvador, e quando eu cheguei lá, a amiga que foi comigo, perguntou: Rita pelo amor de Deus, você tem condições de pagar a comida... **Ela continua:** já tinha passado no concurso você tem condições Rita.

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** De pagar a comida aqui, eu disse: Tenho sim, porque ela é daqui, né? E eu não era... Aí eu entrei no restaurante e tal, e observei que existiam poucos negros naquele restaurante, entendeu? Clientes, sim... E mesas naquela noite, eu só observei uns três ou quatro, aí eu fico... Vejo as coisas na rua, observo e chego em casa começo a refletir, o posicionamento desses shoppings, você observa que alguns shoppings famosos aqui em Salvador, pra quem anda de ônibus é a verdadeira façanha para você chegar lá, parece que é uma coisa criada para o próprio negro pobre assalariado não ir lá. Um motorista de táxi me disse que aquele

Shopping Bela Vista não fazendo propaganda, não era para ser aberto para o público, aquele shopping ali ao lado do Iguatemi, foi criado para os próprios condôminos, mas dizem que a frequência foi tão baixa, que eles abriram as portas, então são essas coisas, esses equívocos, essa nuance que observo aqui em Salvador, entendeu?

**Autor:** Como vocês trabalham a identidade racial dos alunos da EJA?

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Através da reflexão, da observação e reflexão...

**Professora de Língua Inglesa - Dandara (Significa Princesa):** Já tinha observado no discurso da gente mesmo, a pró faz assim, “eu sou uma preta ousada”, o fato de um preto estar no shopping, num restaurante na Barra, que é considerado de luxo, ele ainda acha ousadia, então quando você entrou no restaurante e não viu muitos negros, é por que não foram tão ousados como você, entende? E eu vejo isso dentro da sala de aula, quando uma vez eu estava fazendo um discurso sobre profissão, aí um aluno disse assim: “Pró, para você fica fácil”. Eu disse como assim: “Ah! Porque você é bonitinha”. Então, assim, não era só isso... Eles não acreditam, eles não têm crença, não têm ousadia, os próprios negros alimentam o discurso de discriminação. Quando eu digo que sou ousada porque vou ao shopping, estou alimentando um discurso que aquele ambiente que eu não deveria estar.

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Mas é justamente isso, aquele ambiente não é para o preto estar, você somente está lá porque é ousada, a palavra é ousadia. Eu tenho certeza que as outras pessoas por mais pardas ou negras que fossem, estavam pensando o que essa preta está fazendo aqui, não é lugar dela, e não é coisa da nossa cabeça não...

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** E toda vestida de branco... E renda...

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** A, pois, não é coisa da nossa cabeça não, não é! E eu não estou falando de shopping não, para determinados lugares de praia, é determinadas lojas que a gente entra, é no carnaval! Quem de nós que branco? Que é preto que nunca disse: eu não vou abrir a bolsa dentro da loja Americana, por que eu tenho medo de alguém dizer que estou colocando coisa dentro da bolsa... Eu já passei por isso... Minha mãe já passou por isso... Não abra a bolsa dentro de loja porque o povo vai dizer que está roubando. E eu ia com meus amigos brancos tudo roubava, e eu não roubava na loja Americana, por quê? Porque eu sabia que era preto.

**Professora de Sociologia - Maria Felipa:** Causa estranhamento, pois a pessoa olha e ele ainda pensa né?

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Dizer que é uma ousadia, dizer que é uma preta ousada é porque ela sabe, tem consciência que ela está sendo mal vista e mal aceita nesse lugar, mas mesmo assim ela tá lá...

**Professora de Língua Inglesa - Dandara (Significa Princesa):** Causa incômodo, se o negro tem uma posição melhorzinha... Então isso causa incômodo, queira ou não, a gente diz não tem preconceito, mas tem. Eu não esquecer uma reportagem que o Jô Soares disse que convidou um amigo dele negro pra jantar na casa dele e a empregada se recusou a servir o convidado dele. Então ele perguntou por que não vai servir. Ela respondeu: Não vou servir. E disse você vai servir todos meus amigos vem aqui e você serve. Ela disse que não queria que ficou incomodada, que ele não era digno de ser servido...

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Agora eu queria dizer como eu trabalho a identidade racial no EJA, eu trabalho assim: Utilizando o mercado de trabalho.

**Professora de Sociologia - Maria Felipa:** Ela negra também.

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** O mundo do trabalho, enquanto eu trato do mundo do trabalho, eu trabalho com identidade racial negra, dizendo que existem papéis, existem trabalhos, ofícios que historicamente foram dados à população negra, que não necessariamente o ofício que esta população precisa ficar. Exemplo: Trabalhos braçais, trabalhos vexatórios, é suplícios, entendeu? Coisa que a gente sabe que historicamente foi dada à população negra por causa da sua situação de escravo, hoje em dia se perpetuou e não pode ser tratado mais como natural, entendeu? O negro, ele pode ser médico, ele pode ser professor, ele precisa ser médico, ele precisa ser professor, porque só tem branco nessas profissões, entendeu? Se inserir nessas profissões que foram dadas, destinadas à população branca, é também um tipo de ousadia do negro. Por que... Você, você é Mestre em Educação... Pouquíssimos somos nós mestres e doutores, pessoas acima da graduação que tem a cor preta aqui (e bate no braço), que tem a formação acadêmica, Pouquíssimas! Entendeu? Então eu utilizo a identidade com os alunos de EJA quando explico mercado de trabalho.

**Professora de Sociologia - Maria Felipa:** Eu não sei gente, talvez.

**Professora de Língua Inglesa - Dandara (Significa Princesa):** Mas eu acho que a questão da ousadia quando eu falei, é mais a forma de como você se vê, é uma ousadia porque você está fugindo do preconceito normal, mas não é se achar ousado por causa daquilo. É uma forma de ficar alimentando preconceito até com você mesmo.

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Eu tenho, por exemplo, aqui ó: Eu fiz um projeto, as profissões de Artes Laborais, para este projeto dar certo, eu tive que distribuir os 10 pontos do trimestre. E aí eu fiz assim, olhe gente, para

escolher uma profissão de graduação. Eu tenho cinco alunos que disseram que vai ficar com ZERO porque eles não vão fazer porque a profissão dele... Aí meu Deus, eu nem me recordo. Eu sei que não era nada na linha de graduação. Ah! Mais eu não vou entrar numa faculdade! Pra que fazer isso? Então quem é que está limitando isso, né? É uma pesquisa, a de repente eu quero fazer medicina, como é esse curso? Qual é a grade? Quanto tempo leva? Quais são as áreas de peso? Então, às vezes, a própria pessoa se bloqueia. Existe sim, a discriminação, existe um alimento cultural, uma história em cima disso tudo, que realmente prejudicou o conceito do negro e delimitou até certo tempo atrás, a condição de ele ser. Mas hoje, o que a gente percebe é a falta de ousadia, a ser...

**Autor:** Alguém mais? Encerramos assim.

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Aí em sala de aula, quando a gente toca no assunto, das vagas dos vestibulares reservadas aos negros e tudo, muitos alunos não se sentem negro... Aí eu dando a explicação para eles, aí tem que voltar ao nosso caso, Brasil escravidão, mostrando para eles que todos nós somos descendentes, afro-descendentes, então parte daí, muitos dos alunos não se sentem. **Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Eu sou favela, eu digo você não é favela, você está favela.

**Professora de Língua Inglesa - Dandara (Significa Princesa):** Houve um censo, Ricardo me ajude se eu estiver errada. Houve um censo, não me recordo que ano foi que houve essa discrepância da alta declaração...

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Inclusive os brancos diziam que eram pretos, porque que avó era branca, a bisavó era branca...

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Eu vejo que aqui em Salvador, não sei em outros lugares, mas aqui favela... É SINÔNIMO DE NEGRITUDE o pessoal fala assim quando é coisa negativa, quando faz coisa errada. Aí banalizam a moradia favela. Porque existe muita gente do bem, gente que trabalha, que estuda, que educa ou faz alguma coisa... Negativa o lugar, a moradia.

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Até o setor de amedrontamento... Quem anda errado, diz: "Eu sou favela".

**Autor:** Ok. Assim encerra a oficina, não é? Muitas reflexões, muitas inquietudes, mas dizer assim que apesar da razão, da ciência, alguns momentos eu me emocionei muito... Alguns relatos são muito tocantes porque é a nossa História. Mas nosso objetivo aqui hoje foi atingido, que é a formação, segundo Freire que é o baluarte da minha pesquisa, e é uma base de sustentáculo na minha pesquisa sobre a conscientização. É essa reflexão que é a formação que a gente pensa que alguém vir aqui...

**Professor de História - Zaki (Significa Inteligente):** Vomitando coisa...

**Autor retorna:** Não, educação, E PARA TRANSFORMAR AS PESSOAS, CONSCIENTIZA-LAS, a proposta é justamente essa, da troca, no diálogo, na simbiose, na sinergia, não é? É um aprendendo com o outro, com certeza a gente sai daqui alguém melhor, com certeza a gente sai daqui diferente. Mas então houve troca, debate, e ao trabalho para transcrever isso, e se pegar os pontos que foram tão ricos para dialogar com os autores, não é? E desde já peço a vocês que me ajudem e quem puder está aqui sexta-feira. Quem tem aula sexta feira?

## ANEXO IV

### Primeiro encontro para a Oficina 3 - OS RIOS E CACHOEIRAS POR ONDE A ÁGUA “VIDA” PASSA... ORAIÊÊÔ

**Autor:** Boa noite a todos e todas! Vamos começar a nossa segunda Oficina pedagógica formativa investigativa com o tema O Currículo da EJA e as relações étnico-raciais, a nossa primeira Oficina foi a Lei 10.639, entre proclamado e realizado, hoje são 06/10/2017, ok? Vou começar, eu tenho algumas perguntas para fazer para vocês: 1) O que vocês entendem por Currículo? E Repete a pergunta.

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Currículo é uma grade selecionada com os temas a ser trabalhado durante a unidade ou ano letivo, vai por aí?

#### Repetição da pergunta

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** É isso mesmo. É uma grade com conteúdo a ser trabalhado (com conteúdo selecionado) a ser trabalhado durante determinado tempo.

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** **Terceira resposta:** Como ele disse uma grade de conteúdos que nós dividimos em unidade para trabalhar o ano todo. Se forem temas diferentes, trabalha durante aquele período.

**Autor:** 2) Na opinião de vocês, o que seria um currículo racialmente comprometido?

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** É inserido à Lei 10.639, não é isso? É... E tentar passar esses conteúdos de uma maneira mais justa, mais tranquila e acessível o possível no caso, para que todas as extremidades sejam contempladas, não é isso?

#### Repetição da pergunta

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Na minha opinião o currículo racialmente comprometido é aquele currículo que realmente é atendido as necessidades dos alunos e ele é realmente trabalhado de acordo com a necessidade também e ele não reflete a realidade o currículo é feito sem inserir o contexto social do educando e fica engavetado e fica engavetado, é aquele currículo revisto... que realmente pode até ser revisado a depender da necessidade ele pode sofrer uma modificação, e ele tem que ser trabalhado, não fica engavetado.

**Intervenção do Autor de direcionamento da pergunta:** e as raças com o currículo racialmente comprometido? O currículo comprometido com...

Com é... racialmente comprometido é com... inclusão, mas com conscientização daquilo que está sendo trabalhado...

**Nova intervenção do Autor:** Com que? Que raça?

**Professor de Artes Laborais - Taú (Significa Bravo como Leão):** Da raça negra...

**Ele continua:** Ah sim! Raça negra, né? Afrodescendente, né?

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Porque a maioria de Salvador, 70% da população é afrodescendente, então deveria ser colocado mais em prática, e como ela falou, fica mais real, tem a lei para trabalhar na escola, e ninguém trabalha, a matéria tá em lei que era para ser trabalhada

Já foi bem disseminada, não é isso? E a cultura africana, ela ainda tá um pouco oculta, então tem que trazer isso aí para criar identidade, não é isso?

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** mostrar que todos nós temos um pé na África, e mesmo que tem a pele clara, mas tem raiz africana e tem que ser mais disseminado na prática do dia a dia que não é, só tá na lei no papel. E na prática não tá em sala de aula ...

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** O nosso papel passa com conscientização da raça, né? Da raça afro- descendente para que venha realmente existir, não fique só no papel, que venha no meio de conscientização.

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** E que esse povo tenha compreensão do seu valor e se aceite... Porque muitos não se aceitam, eles mesmos que se discriminam...

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Há uma imposição eurocêntrica e todos querem ser do lado “vencedor”, no caso né? Então a cultura negra no caso fica marginalizada, né? Então você trazendo isso a tona, eles vão se identificar mais, e abraçar mais a sua origem. Associada de forma pejorativa.

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Antes os negros exerciam a atividade servil e hoje mostro aos meus alunos que temos Joaquim Barbosa, Milton Nascimento, Gilberto Gil. Aquele Carlos Soares, que é geógrafo Milton Santos. Só que muitos acham que são inferiores, e não tem muita divulgação.... Acho que não é interessante divulgar para que outros negros não tenham exemplos e mudem suas vidas

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Juliano Moreira

**Autor:** Ok.

### **Segundo encontro para a Oficina 3 - OS RIOS E CACHOEIRAS POR ONDE A ÁGUA “VIDA” PASSA... ORAIÊÊÔ**

**Autor:** Começando a segunda parte da nossa terceira Oficina formativa investigativa, bora começar essa discussão de boca, é vou lançar o primeiro questionamento para vocês: Qual o tema central desse documentário, desse trecho de Ó pai ó?

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Em minha opinião, está evidente que é discussão racial, porque ele era o único branco que tinha ali, e os outros negros trabalhavam para ele, então ele não queria cumprir o prometido, então o outro não aceito e ficou aquela discussão e tenho tempo, tenho tempo. Realmente racismo e discriminação pura...

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Eu duas correntes ali, né? Não só o branco explorando o negro, mas também o negro explorando o próprio negro entenderam? E na discussão do negro, ele fala que não existe diferença, na questão da cor, mas que o que o branco sente o negro também sente...

**Autor:** qual o tema central do documentário?

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Eu vi discriminação, mas também eu vi o dominado e o dominador, né? (continua confusa), mas também vi a resistência, ele mostra a resistência como sinal de igualdade, do ser humano, mostrou tudo que ele sentia, o outro também sentia, então ele era ser humano, existia essa igualdade, realmente como ser humano eles eram iguais

**Autor:** Ok. Segunda pergunta para vocês: Como vocês defendem racialmente os alunos da EJA? REPETE: Como vocês defendem racialmente os alunos da EJA?

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Tentando aumentar a autoestima deles.

**Autor:** Como vocês definem?

**Vozes entrelaçadas:** Ah! Definem

**Autor:** Racialmente, bem objetivo. REPETE: Como vocês definem racialmente os alunos da EJA?

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Negros, apesar de muitos não aceitarem, e se acham: eu sou moreno, marrom bombom, cor de jambo, cor de formiga

**Professor de Artes Laborais - Taú (Significa Bravo como Leão):** Maioria composta por negros, tem os pardos, e alguns negros que se auto definem como pardos, não querem ser negro

**Vozes entrelaçadas:** .....

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Eu percebo uma hegemonia de mestiços, o chamado pardo como o Francisco falou.

**Vozes entrelaçadas:** .....

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Lázaro Ramos é um negro,. Camila Pitanga. o negro tem valor, só que muitos não querem assumir.

**Autor:** OK. Terceira pergunta: Como vocês docentes, se definem racialmente?

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Negro no caso, negro.

**Autor:** Próximo...

**Professor de Artes Laborais - Taú (Significa Bravo como Leão):** Eu me considero pardo, muito dizem que eu deveria colocar branco, eu digo não, minha mãe era branca, meu pai era mestiço

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Eu me considero negra e com muito orgulho.

**Autor:** É, quarta pergunta: Qual o perfil desses sujeitos, como o perfil desses sujeitos da EJA influenciam na sua prática pedagógica? REPETE: Como o perfil desses sujeitos da EJA influenciam na sua prática pedagógica?

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Assim, me deixam um pouco constrangida porque assim, eu queria que eles tomassem essa conscientização da cor que eles têm, né? Porque eles são afrodescendentes e muitos se aceitam, então me deixam um pouco constrangida.

**Professor de Artes Laborais - Taú (Significa Bravo como Leão):** É como a colega disse, realmente tem casos específicos que eles não aceitam a cor da pele, e acham que os negros foram escravo, inferiorizado. Vindo da África para o Brasil, iam para as Antilhas, Caribe, América do Norte, eles não querem chegar a um escalão elevado, acham que não tem condições de melhorarem a sua condição de vida. não aceitam a própria cor.

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Essa consciência tem que ser galgada aos poucos, não é isso? Como falei, eu percebo um percentual de mestiços, das várias etnias: índios, brancos, negros, não é isso? Então a aceitação, aquele que tem a pele mais clara, subconsciente, não sei, pode considerar assim superior, mais próximo do branco

do que do negro, no caso. E também como o colega falou: a aceitação porque negro é sempre associados à algo negativo. E o branco é a parte hegemônica, e eu quero mais perecer com ele.

**Professora de Língua Portuguesa - Kênia (Significa Pequena Rainha):** Já eu não sou da EJA, mas o que eu trago como base de experiência educacional, porque o aluno vem de uma camada pobre, muitas vezes de família desestruturada, trazem traços de violência doméstica, violências sociais, e dentro da sala de aula, trazem um impacto para o professor, que muitas vezes é um aluno que não se comporta, nenhuma atenção na sala de aula. O aluno não consegue perceber a valorização de estar aqui, o conhecimento, qual a importância de sair daqui? E a perspectiva de mudança de vida mesmo, e traz um impacto negativo para o professor, impede o professor de lecionar como deveria, de motivar e olhar a vida de um ângulo diferente, então assusta, intimida os próprios colegas, é a realidade hoje que a gente vê na mídia, então a questão do negro, não é só a questão da pele, mas está na questão educacional, a questão enquanto se vê enquanto grupo, como ele pode se vê em grupo numa classe, se na família dele ele não tem a capacidade de sentar à mesa com seu pai e sua mãe, então fica difícil ele vir aqui para uma sala de aula em coletividade .....

**Autor:** Quinta e última pergunta: Como incorporar as questões raciais na EJA?

REPETE MODIFICANDO: Como incorporar as questões raciais no currículo da EJA?

E REPETE: Como incorporar as questões raciais no currículo da EJA?

**Professor de Artes Laborais - Taú (Significa Bravo como Leão):** Trabalhando no dia a dia para ele, trabalhando em sala de aula, e trazer a público e mostra a realidade, mostrar os seus direitos para ele, e que não aceite (confuso) mudar esse quadro.

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Eu penso que através de projetos, muitas palestras também e documentários também, cada vez mais o educando terá conscientização o que está faltando é outro olhar sobre esses temas, uma melhor formação para os professores... **E ela continua:** Uma coisa que eu acho interessante negócio dos projetos relacionados à raça negra, é que eles são sempre colocados no final do ano. Eu já tenho uma experiência na área da educação, e isso é sempre trabalhado no último momento, momento que eles acham pouco importante, já que estão passados de ano, não se dedicam aos projetos. Deveriam ser colocados esses projetos no início do ano ou no meio, modificar para não ficar... os alunos dizem é sempre a mesmice (fala confusa).

**Autor:** Você é a favor de projetos sobre a consciência negra, você acha que esse projeto deve ser só no mês de novembro ou deve ocorrer sempre?

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Melhor, poderia ser o ano inteiro, trabalhar com mini curso, vídeos como você exibiu aí na tela, então acho interessante.

**Autor:** Não está no meu *script*, mas vou fazer essa pergunta para vocês: **Autor continua:** O que vocês acharam das oficinas formativas investigativas para reflexão de sua prática pedagógica na EJA?

**Professora de Filosofia - Zarina (Significa Mulher Do Ouro):** Eu achei enriquecedora, porque foi uma troca de ideias, eu aprendi muito aqui nessa oficina, me enriqueceu muito, meu conhecimento, e aí cada vez mais vai ser favorável para eu aplicar na minha prática pedagógica.

**Autor intervém:** A senhora acha que deveria esse projeto das oficinas

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Superinteressante para abrir os olhos da gente, para nós trabalharmos mais com os temas negros (Fala confusa).

**Professor de Artes Laborais - Taú (Significa Bravo como Leão):** O pouco tempo que eu ouvi aqui, é importante essa dinâmica, porque a sala de aula tem um público muito heterogêneo, para o professor é mais uma troca, no diálogo se aprende, o professor tem conteúdo, mas o aluno não trás conteúdo, então é uma questão do encantamento, a questão do despertar o saber.

**Professor de Geografia - Zola (Significa Tranquilo):** Foi realmente estimulante, enriquecedor essa troca de saberes e que a Escola Santa Rita está de parabéns! A Escola possa idealizar e implementar...

**Autor:** Ok, agradeço a vocês pela participação nessas oficinas formativas investigativas. Meu agradecimento do fundo do meu coração. Dizer que sem vocês minha pesquisa não fluiria. Desde o primeiro momento fui muito bem recebido aqui, só tenho a agradecer o acolhimento, essa pesquisa na verdade...

**ANEXO V****FICHA TÉCNICA COMPLETA DE BRINCANDO COM OS DEUSES**

<b>Título</b>	Brincando com os Deuses (Original)
<b>Ano produção</b>	2012
<b>Dirigido por</b>	<u>Maria Augusta Galli Simone Colombo</u>
<b>Estreia</b>	2012 ( <b>Brasil</b> )
<b>Duração</b>	9 minutos
<b>Classificação</b>	
<b>Gênero</b>	<u>Documentário Nacional</u>
<b>Países de Origem</b>	<u>Brasil</u>

**Sinopse**

O universo infantil de um grupo de crianças iniciadas num terreiro de Candomblé de Keto, em Guarulhos. O piloto traça um paralelo entre a forma como é vivida e elaborada a realidade do cotidiano das crianças - mostrada em rituais, festas e cerimônias - e a forma como esta mesma realidade é interpretada e reinventada nas brincadeiras.

## ANEXO VI

### Resenha do filme: “O Paí Ó”

<b>Título</b>	O Paí Ó
<b>Ano produção</b>	2006
<b>Dirigido e Roteiro</b>	Monique Gardenberg
<b>Estreia</b>	Brasil: 30 de Março de 2007
<b>Duração</b>	98 minutos
<b>Distribuição</b>	Globo Filmes
<b>Produção</b>	Augusto Casé, Paula Lavigne, Sara Silveira
<b>Países de Origem</b>	<u>Brasil</u>

“O Paí ó”, é uma gíria baiana que significa: “Olha para isso, olha”.

Roque e Boca discutem sobre racismo

Uma discussão acalorada ocorre com uma forte referência ao preconceito racial. Enquanto Boca (Wagner Moura) afirma que Roque (Lázaro Ramos), por ser negro, não teve oportunidade na vida, o cantor (Lázaro Ramos) responde à provocação, mencionando que o negro tem olhos, boca e mãos, que come das mesmas comidas, que sofre das mesmas doenças e que sangram e morrem quando levam tiro dos brancos. O diálogo cita a violência e a luta pela igualdade de acordo com a história dos negros.