



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL (MPEJA)

JONES CÉSAR DA PAIXÃO

ENEGRECER A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA - BAHIA

Salvador

2019

JONES CÉSAR DA PAIXÃO

**ENEGRECER A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA
ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA - BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, para obtenção de título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração – Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientadora: Dra. Edite Maria da Silva de Faria.

Salvador

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

P149e

Paixão, Jones César da

Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos:
Um estudo sobre a formação de professores em uma escola no
município de Valença - Bahia / Jones César da Paixão.-- Salvador, 2019.
170 fls : il.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Edite Maria da Silva de Faria.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2019.

1.EJA. 2.Lei nº 10.639/2003. 3.Práticas pedagógicas. 4.Relações
étnico-raciais.

CDD: 374

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

“Enegrecer a Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo sobre a Formação de Professores em uma Escola no Município de Valença-BA”

JONES CÉSAR DA PAIXÃO

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 Professor e Políticas Públicas, em 02 de outubro de 2019, 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:

Edite Maria da Silva de Faria

Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia

Jocenílides Zacarias Santos

Profa. Dra. Jocenílides Zacarias Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Florentina da Silva Souza

Profa. Dra. Florentina da Silva Souza
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Estudos Literários
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Ana Lícia de Santana Stopilha

Profa. Dra. Ana Lícia de Santana Stopilha
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Massembe

[...]

Ô aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
Prender a ler
Pra ensinar meus camaradas
Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
Que noite mais funda calunga

Música: Roberto M
Interprete: Maria B

Dedico essa dissertação a Deus, que estar presente em todas etapas da minha vida. A minha mãe, Rita Paixão, e minha companheira, Cristiane Paixão. Dedico também aos meus ancestrais que (re)existiram para que a educação pública tornasse um direito para todos.

AGRADECIMENTOS

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei [...]

A Estrada (Cidade Negra)

Agradeço a Deus por me guiar em todos os momentos de minha vida, fortalecendo-me para superar os obstáculos dessa caminhada.

Aos meus pais e à minha avó (*in memoriam*), pelo apoio, dedicação e amor durante toda a minha trajetória e por me incentivarem a prosseguir, acreditando em meu potencial. Com eles que, muitas vezes, fizeram esforços para que eu alcançasse os meus sonhos, partilho a conquista deste momento.

À minha companheira, Cristiane Paixão, meus sinceros agradecimentos pelos incentivos diários, pela paciência, força e principalmente pelo cuidado que tem com a minha vida! Nos dois anos desta pesquisa pude compreender ainda mais o significado da palavra companheirismo, pois em nenhum momento me vi só nesta turbulência que é cursar um mestrado. Sem esse apoio, esta conquista não seria possível! Logo, esta vitória é nossa!

Aos meus sogros, meus cunhados, pelo carinho, incentivo e presteza com que me ajudaram nessa trajetória. Vocês são dádiva de Deus!

A todos os meus familiares e amigos pelo carinho e apoio, cada um apoiando-me a seu modo, tornando o processo mais tranquilo, mais leve. Em especial, aos amigos Anderson e Neném pelos incentivos, carinho e apoio.

À minha orientadora, professora doutora Edite Maria da Silva de Faria, pelo compromisso e dedicação na tessitura desta pesquisa. E pelo compartilhamento de conhecimentos ao longo do processo.

A todos os professores do programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por compartilharem conhecimentos e experiências.

Às funcionárias do MPEJA, em nome de Neide Lopes e Nildete Barbosa, pelo acolhimento carinhoso. Obrigado pelas orientações e cuidados no decorrer do processo.

Aos colegas do GEPALE Bahia – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional, pela construção coletiva de saberes.

Aos componentes da banca examinadora, professora doutora Jocenildes Zacarias Santos, professora doutora Ana Lícia de Santana Stopilha e a professora doutora Florentina da Silva Souza, por aceitarem participar de um momento tão importante da minha vida e principalmente pelas colaborações tão significativas na pesquisa, o que contribuiu para o meu aprimoramento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos colegas da turma 5 do MPEJA, que muito contribuíram com meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Gonzaguinha, em sua música “Caminhos do coração”, pontua que: “[...] É tão bonito quando a gente sente / Que nunca está sozinho. [...]”. Durante todo o período do mestrado, não me senti só, pois ganhei de presente do MPEJA duas pessoas que hoje fazem parte da minha família, são eles Marcos Eduardo e Nitevaldo Eloi (Théo). Dádivas de Deus na minha vida. Nesse encontro, ganhei de presente a amizade da companheira de Théo, Ediana Rosa (Edi). São pessoas com quem dividi as dificuldades, angústias e impasses, mas também compartilhamos momentos de alegrias e conquistas. A amizade de vocês foi muito importante para essa vitória.

A Jean Carlos e Fagner Marques, amigos, obrigado pelo compartilhamento de saberes e pela parceria nessa trajetória. Sempre dispostos a me ouvir e orientar acerca das minhas dúvidas e desafios nessa trajetória acadêmica.

Aos professores e equipe gestora do Colégio Municipal Dario Galvão de Queiroz, pela parceria e acolhimento, tornando possível a realização da pesquisa. Gratidão!

À Prefeitura Municipal de Presidente Tancredo Neves – Bahia, pela licença concedida para cursar o mestrado.

Ao programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, por ensinar-me a (des)construção de conhecimentos acerca da EJA, principalmente pela acolhida nesse período.

PAIXÃO, Jones César da. **Enegrecer a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença – Bahia. / Jones César da Paixão – Salvador, 2019. Orientadora: Edite Maria da Silva de Faria. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2019.

RESUMO

A presente dissertação teve por objetivo analisar como os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolviam suas práticas pedagógicas na perspectiva da implementação da Lei nº 10.639/03, e a partir disso propor e desenvolver ciclos formativos sobre as questões étnico-raciais. Esta pesquisa teve como *lócus* de estudo a Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, localizada no município de Valença – Bahia, tendo por colaboradores professores que ensinam na EJA, no turno noturno. Trata-se de uma pesquisa aplicada. Para o desenvolvimento da investigação, optamos pela abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso com um viés colaborativo e utilizamos como instrumentos de coleta de dados e informações a análise documental, observações, questionários e os ciclos formativos. Constatamos que não havia a institucionalização das questões étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico da escola, assim como um projeto pedagógico sobre a temática em análise. Os sujeitos colaboradores, ao serem sensibilizados a colaborar, transformaram a proposta inicial desta pesquisa em objetivo comum, o que possibilitou a produção de saberes e intervenção da realidade. A pesquisa revelou que existem ações pedagógicas pontuais sobre as questões raciais que são realizadas, geralmente, no mês de novembro, o que nos levou a compreender que as práticas pedagógicas desenvolvidas não possibilitavam a implementação da Lei nº 10.639/03, haja vista o caráter pontual com que os diálogos sobre as questões antirracistas eram abordados na instituição. Concluímos que os professores da EJA a partir dos ciclos formativos demonstraram interesse na implementação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, por meio de práticas pedagógicas que contemplem as questões étnico-raciais na perspectiva de educação inclusiva da diversidade.

Palavras-chave: EJA. Lei nº 10.639/2003. Práticas pedagógicas. Relações étnico-raciais.

PAIXÃO, Jones César da. **Blackening the pedagogical practice of Youth and Adult Education: a teacher training study in Valença_Bahia city elementary school.** / Jones César da Paixão – Salvador, 2019. Master Advisor: Edite Maria da Silva de Faria. Dissertation (Master) – State University of Bahia. Department of Education. Campus I. Professional Master's in Youth and Adult Education - MPEJA, 2019.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze how youth and adult education (hereafter EJA) teachers developed their pedagogical practices according to the law no. 10.639/03 and, from that, propose and develop formative cycles on ethnic-racial issues. This research had as locus of study the Dario Galvão de Queiroz Municipal School, situated in Valença – Bahia city, with the EJA teachers collaboration whom work at night period. It is an applied research. For its development, we chose the qualitative approach from a case study, through a collaborative way. We utilized, as data and information collection, the documental analysis, observations, questionnaires and formative cycles. We found that there was no institutionalization of ethnic-racial issues in the school's Political Pedagogical Project, as well as, a pedagogical Project on the subject in analysis. The EJA teachers were sensitized to collaborate and transformed the initial proposal of this research into a common objective, which enabled the production of knowledge and intervention of reality. The research revealed that there were specific pedagogical actions on racial issues, usually held in November, which did not allow the Law suitable implementation no. 10.639/03. We conclude the EJA teachers from the formative cycles evidenced interest in adding pedagogical practices that address ethnic-racial issues in everyday school, according to the Law nº. 10.639/2003, based on diversity inclusive education.

Keywords: EJA. Law Nº. 10.639/2003. Pedagogical practices. Ethnic-racial relations.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1	Mapa do Território de Identidade do Baixo Sul	36
ILUSTRAÇÃO 2	Mapa de Valença e a localização do bairro da Bolívia	42
ILUSTRAÇÃO 3	Convite do Sarau	123
ILUSTRAÇÃO 4	Cartaz elaborado pelos estudantes para o Sarau	124
ILUSTRAÇÃO 5	Cartaz elaborado pelos estudantes para o Sarau	126
ILUSTRAÇÃO 6	Cartaz elaborado pelos estudantes para o Sarau	126
ILUSTRAÇÃO 7	Cartaz elaborado pelos estudantes para o Sarau	127
ILUSTRAÇÃO 8	Painel com poemas elaborado pelos estudantes	128
ILUSTRAÇÃO 9	Poema elaborado por uma professora	128
ILUSTRAÇÃO 10	Poema elaborado por um estudante	129
ILUSTRAÇÃO 11	Cartaz elaborado pelos estudantes	130
QUADRO 1	População Total, por Gênero, Rural/Urbana - Valença – BA	37
QUADRO 2	Levantamento Populacional e Étnico - Valença – BA	38
QUADRO 3	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Valença – BA	38
QUADRO 4	IDEB - Resultados e Metas da rede municipal - Valença – BA	39
QUADRO 5	Taxa de analfabetismo população acima de 15 anos (1991 a 2010) - Valença – BA	39
QUADRO 6	Dados de identificação dos professores colaboradores que participaram da pesquisa com base no questionário	44
QUADRO 7	Perfil do pertencimento étnico-racial dos professores da escola pesquisada	46
QUADRO 8	Organização dos ciclos formativos	93

LISTA DE FOTOS

FOTO 01	Visão panorâmica de Valença	34
FOTO 02	Visão panorâmica da praia de Guaibim	40
FOTO 03	Apresentação da Zambiapunga na praia de Guaibim	41
FOTO 04	Professores no Segundo Ciclo Formativo	101
FOTO 05	Exposição de livros no Segundo Ciclo Formativo	105
FOTO 06	Professores no Terceiro Ciclo Formativo	107
FOTO 07	Momento com os professores no Quarto Ciclo Formativo	113
FOTO 08	Apresentação dos estudantes da EJA no Sexto Ciclo Formativo	130
FOTO 09	Momento com os professores na avaliação dos ciclos formativos	132

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras
APNB – Associação de Pesquisadores Negros da Bahia
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE – Conselho de Educação Básica
CBPN – Congresso Baiano de Pesquisadores Negros
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEA – Conselho Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
COPENE – Congresso de Pesquisadores Negros
CP – Conselho Pleno
CVI – Companhia Valença Industrial
DCNEJA – Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FNB – Frente Negra Brasileira
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB - Índice Nacional da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MNU – Movimento Negro Unificado
MOBRAL – Movimento Brasileiro de alfabetização
MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial

ONG - Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PME - Plano Municipal de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLA – Programa Nacional de Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEI - Sistema Eletrônico de Informações

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental Negro

TOPA - Todos Pela Alfabetização

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 MEANDROS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
2.1 DESVELANDO AS OBVIEDADES: Contribuições da pesquisa	24
2.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA: Investigando as obviedades	27
2.3 O ESTUDO DE CASO COMO NORTEADOR DA PESQUISA: Um viés colaborativo	30
2.3.1 O estudo de caso com um viés da pesquisa colaborativa	31
2.4 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA	34
2.5 OS SUJEITOS COLABORADORES E O LUGAR DE ONDE FALAM	42
2.6 CONHECENDO OS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA	43
2.7 INSTRUMENTOS E ETAPAS DO PROCESSO DA PESQUISA	47
2.8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	49
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	52
3.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	52
3.2 CONQUISTAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	58
3.3 (RE)PENSAR O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA EJA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	68
3.4 INTERCONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	71
3.5 (DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: UM DIÁLOGO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	82
4 FORM(AÇÃO) DE PROFESSORES DA EJA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/2003	88
4.1 CICLOS FORMATIVOS: Form(ação) de professores da EJA	90
4.2 DESCOLONIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	95
4.2.1 Ciclo formativo 01 – Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA: caminhos para a efetivação da Lei nº 10.639/2003	95
4.2.2 Ciclo formativo 2 – Literatura Afro-brasileira na formação continuada para aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na EJA	100

4.2.3 Ciclo formativo 3 – História e Cultura Afro-brasileira e Africana na EJA: A África que não conheço	106
4.2.4 Ciclo formativo 4 – O Ensino da Arte Africana e Afro-brasileira na EJA: Formas de desenraizamento do racismo no pensamento social brasileiro	112
4.2.5 Ciclo formativo 5 – Planejamento: Relações Étnico-Raciais na EJA para a efetivação da Lei nº 10.639/2003	120
4.2.6 Ciclo formativo 6 – Estratégias metodológicas para efetivação da Lei nº 10.639/2003	123
4.3 SANKOFA – UM (RE)ENCONTRO COM O PASSADO	131
 (IN)CONCLUSÕES	 137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	151
APÊNDICE A – OFÍCIO SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA	151
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	152
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM NA PESQUISA	154
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	155
APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE PLANO DE AULA	158
APÊNDICE F – PLANO INTERDISCIPLINAR DO SARAU	160
APÊNDICE G – FORMULÁRIO DA AUTO AVALIAÇÃO	163
APÊNDICE H – CERTIFICADO DOS CICLOS FORMATIVOS	164
ANEXOS	165
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	165
ANEXO B– POEMA CIÊNCIA, DE JAMU MINKA	169

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada *Enegrecer¹ a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença – Bahia*, que ora apresento, teve como objetivo analisar como os professores da Educação de Jovens Adultos (EJA) desenvolviam suas práticas pedagógicas na perspectiva da implementação da Lei nº 10.639/03, e a partir disso propor e desenvolver ciclos formativos sobre as questões étnico-raciais. Esta pesquisa teve como locus de estudo a Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, localizada no município de Valença – Bahia.

Para tanto, a fim de obter êxito no processo investigativo, traçamos os seguintes objetivos específicos: apresentar contextualização histórica da EJA, bem como os aspectos históricos de lutas para a aprovação da Lei nº 10.639/03; refletir sobre a formação de professores para efetivação de práticas pedagógicas no contexto do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira; identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes para desenvolver estratégias de ensino que contemplem a temática em estudo; desenvolver uma formação sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira diante das necessidades apontadas pelos professores que atuam na EJA.

Diante disso, a proposta deste trabalho configurou-se a partir da seguinte questão: como vêm constituindo-se as práticas pedagógicas dos professores da EJA acerca do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, em cumprimento da Lei nº 10.639/03, na Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, no município de Valença – Bahia?

As questões aqui tratadas sempre atravessaram de alguma maneira a minha vida² e, enquanto professor da educação básica e do ensino superior, senti a necessidade de discutir

¹ A expressão enegrecer utilizada no título deste trabalho dialoga com a perspectiva de Petronilha Beatriz G. Silva (2010), que defende o enegrecimento da educação enquanto acolhimento das contribuições de todos os povos para a humanidade. Não se trata aqui de abolir as contribuições europeias que colaboraram na formação da sociedade, mas segue dentro de uma lógica para pensarmos na superação da concepção de inferioridade, da arrogância dos eurocentrados que acreditaram e acreditam ser superiores, levando outros grupos étnicos a se sentirem inferiorizados. Além disso, Silva (2010, p. 41) aponta que “[...] do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros, tem de ser enegrecida”. Acompanhando o pensamento de Petronilha Silva, a intelectual Sueli Carneiro (2015), em seu texto “Enegrecer o feminismo”, utiliza o termo enegrecer a partir da perspectiva do movimento feminista brasileiro negro, que busca demarcar e instituir na pauta do movimento as questões raciais, tensionando um olhar para as políticas demográficas, violência contra a mulher negra, doenças com maior incidência sobre a população negra, entre outras. Esse movimento se caracteriza por propor pautas diferentes do feminismo de mulheres brancas, pois o movimento de mulheres negras aponta a necessidade da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, para demonstrar quão desiguais são as oportunidades e os tratamentos ofertados entre as mulheres brancas e negras.

² Adotei como opção estética e linguística para a escrita da dissertação a utilização da primeira pessoa do plural, por compreendermos que a construção de uma pesquisa se efetiva em parceria, primeiramente com a minha orientadora, em seguida com os professores que constituem os sujeitos da pesquisa, além dos diálogos com os/as

sobre a formação de professores voltada para a educação das relações étnico-raciais, o que perpassa não só pela questão profissional e acadêmica, mas também pessoal. Isso porque a maioria dos meus familiares, que são sujeitos negros, tiveram seus direitos à escolarização negados e, na busca pela sobrevivência, não foi possível prosseguirem com os estudos formais na idade considerada apropriada.

Em 2013, ao iniciar o curso de pós-graduação *lato sensu* em Estudos Étnicos e Raciais: Identidades e Representações, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – (IFBA), Campus Salvador, passei a refletir sobre as questões étnico-raciais e os problemas que permeiam essa temática com mais veemência. Esses conhecimentos foram silenciados ao longo de todo meu processo de formação, em decorrência de uma escolarização que ainda é pautada por uma lógica eurocêntrica, o que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2017) denomina como “perigo de uma única história³”. Isso me impulsionou a pesquisar sobre a temática proposta. Foi nesse processo (de)formativo que passei a ter acesso às questões étnico-raciais fora da lógica do mito da democracia racial. Desde então, a necessidade de rever e questionar a minha prática pedagógica foi/é uma constante em todas as modalidades de ensino, sobretudo na EJA, em que a maioria dos(as) alunos(as) é negro(a).

Em minha atuação como docente na EJA, no ensino fundamental II, foi possível conhecer de maneira mais aprofundada as especificidades dessa modalidade, pois tais conhecimentos foram tratados de maneira aligeirada no processo de formação docente. Dialogando com os sujeitos da EJA a partir da perspectiva de Arroyo (2001, p. 4), compreendi que eles devem ser vistos “[...] como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória”, ou seja, devem ser compreendidos como sujeitos de direitos humanos, que historicamente tiveram seus direitos violados.

Nesse contexto, percebi a importância e a necessidade da valorização da História e cultura africana e afrodescendente para esse público, principalmente por compreender que “[...] a superação da desigualdade racial na educação deveria ser um dos objetivos das políticas educacionais e das práticas educativas desenvolvidas em nosso país, sobretudo aquelas que lidam com jovens e adultos em tempos de exclusão” (GOMES, 2007, p. 97).

autores(as) que tratam das questões aqui apresentadas. Mas, quando há referência às implicações da pesquisa com a minha trajetória pessoal e acadêmico-profissional, utilizo a primeira pessoa do singular.

³ Essa reflexão é promovida pela escritora Chimamanda Adichie no vídeo “O perigo de uma história única”, oriundo da apresentação no TED (Technology, Entertainment, Design), no ano de 2009, dublado em português, que pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>

A vivência como educador da EJA e a aquisição dos conhecimentos supracitados inquietaram-me, levando-me a pensar ainda mais nas minhas práticas pedagógicas. Ao refletir sobre as especificidades dos educandos da EJA, passei a planejar as aulas e desenvolver projetos voltados para a pluralidade desses sujeitos, bem como relativos às questões identitárias e étnico-raciais. Essas estratégias são pontuadas por Hall (2016) como uma possibilidade de deslocamento de práticas racistas, que “[...] visam intervir no campo da representação, contestar as imagens ‘negativas’ e direcionar práticas representacionais sobre ‘raça’ para um caminho mais ‘positivo’”. (HALL, 2016, p. 140). Acredito que as práticas pedagógicas que levem em consideração as suas singularidades e que garantam a efetivação do direito à educação são estratégias para o exercício da emancipação humana e uma prática antirracista na EJA.

Quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos, nos apropriamos das ideias propostas pela pesquisadora Edite Faria (2013), a qual enfatiza que essa modalidade é constituída por protagonistas sociais, que historicamente tiveram seus direitos negados. As ideias da pesquisadora dialogam com a perspectiva de Arroyo (2007, p. 22), porquanto este aponta que esses sujeitos “[...] são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”. Ademais, muitos deles são trabalhadores(as) que exercem trabalhos informais, outros desempregados, e em sua maioria são negros e moradores de localidades populares.

Na perspectiva de Faria (2013), esses sujeitos apresentam duas marcas de trajetória: a primeira está relacionada aos sujeitos que nunca frequentaram os espaços escolares; já a segunda, e a que nos deixa mais atentos, são os sujeitos que já adentraram no espaço escolar por um determinado período de tempo, mas pelas adversidades sociais – destaca-se a necessidade de trabalhar e sobreviver – tiveram que abandonar a escola. São diversos os fatores que levam os estudantes a se afastarem desse ambiente, no entanto a autora salienta que as formas de exclusão e desigualdade que a escola produz no processo educativo favorecem, de maneira veemente, a expulsão dos discentes da EJA.

Vale destacar que a esses jovens e adultos que são excluídos do processo de escolarização, na maioria das vezes, têm sido negados direitos básicos que são assegurados pela Constituição Federal de 1988, tais como: saúde, alimentação, trabalho, saneamento, moradia, lazer, acesso à terra, entre outros. Nesse contexto, a educação escolarizada destaca-se como de fundamental importância para os sujeitos da EJA, uma vez que pode ser lida como uma das possibilidades para efetivação dos direitos de cidadania. No entanto, Gomes (2018) chama a atenção para isso e suplementa que a educação escolarizada não dá conta de resolver

todos os problemas existentes nessa comunidade, tendo em vista que estes estão diretamente atrelados a outras áreas que deveriam ser asseguradas, conforme já destacado. Mas, levando-se em consideração o caráter formador desse processo, a educação carrega em si oportunidades outras relacionadas às mudanças sociais.

Na visão de Haddad (2008), é preciso compreender o processo de exclusão que ocorre na educação, levando em consideração que ele está ligado às desigualdades no Brasil. Por isso, destacamos a importância de um trabalho que rasure e questione as formas de exclusão social e, sobretudo, racial, visto que na modalidade da EJA a maioria dos estudantes são negros(as). De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2015, 36% dos sujeitos da EJA se declaram negros (lê-se pretos e pardos, segundo orientação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) e 15% se declaram brancos.

O processo de exclusão pode ser evidenciado também quando analisamos a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – (PNAD) 2017, a qual aponta que a taxa de analfabetismo da população preta ou parda é de 9,3%, enquanto a população branca apresenta um percentual de 4%. Diante disso, na perspectiva de Gomes (2007, p. 90), “Pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade dos jovens e adultos excluídos”.

Nesse contexto, observa-se que historicamente no Brasil, desde o período colonial, perpassando pelo Império e até mesmo na República, produzem-se ações nos aspectos legais que podem ser classificadas como uma postura discriminatória e racista que interfere no acesso e permanência desses sujeitos nas escolas. A população negra foi, e continua sendo, um grupo marginalizado e excluído ao longo da história do sistema escolar. Essas exclusões perduram no sistema educacional brasileiro. Entretanto, diversos movimentos negros tensionaram o sistema educacional e fomentaram discussões sobre a desigualdade social e racial, cobrando projetos e políticas públicas de inclusão social e principalmente racial. Esses movimentos, segundo Gomes (2017, p. 27), são como “[...] um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais), distribuídos nas cinco regiões do país”.

Nesse sentido, os movimentos negros compreendem que a educação constitui-se como um dos principais mecanismos de transformação de uma sociedade e é função da escola, de maneira democrática, contribuir com a formação humana na sua integralidade, a partir de valores, hábitos e comportamentos condizentes com o respeito às diferenças, sejam elas sociais, ou étnico-raciais. Esses movimentos negros colocaram em pauta o tema do racismo e da discriminação racial e tensionaram o sistema para aprovações de políticas públicas

concernentes a uma educação antirracista. Destacamos a Lei⁴ nº 10.639/03⁵, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis da escolarização básica.

Essa lei alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, ao incluir os artigos 26-A e 79-B. No entanto, constatamos que para sua efetivação ainda há inúmeros obstáculos, dentre eles destacamos a demanda de profissionais sem (de)formação para desenvolver discussões no que concerne à questão étnico-racial no ambiente escolar, principalmente quando nos referimos ao contexto da EJA. Essa é uma das temáticas que precisa ser discutida nas instituições educacionais, uma vez que, como nos alerta Maria Nazaré M. Lima (2015, p. 27), “[...] a diversidade étnico-racial faz parte da vida em sociedade, e a formação escolar não pode se omitir de abordar sobre essas temáticas” em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam sobre a importância da formação de professores para o ensino nas diferentes áreas do conhecimento, no intuito de efetivar uma educação para as relações étnico-raciais, ao enfrentar as “[...] tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas” (BRASIL, 2004, p. 11). Assim, a formação de professores torna-se essencial para uma educação que visibilize de maneira equânime o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos afro-brasileiros.

Apesar de reconhecermos que existe uma distância entre a efetivação da legislação e o cotidiano escolar, não podemos negar que em decorrência das pressões dos movimentos negros têm ocorrido ações em prol da inclusão das temáticas africana e afro-brasileira no currículo escolar, e essas ações podem ser evidenciadas nas produções teóricas sobre a temática, produção de materiais didáticos e paradidáticos que chegam às escolas, mas, pressupomos que por desconhecimento, os professores e professoras não têm acesso a esses materiais. Também tem ocorrido uma intensificação de debates na academia sobre esse assunto. Podemos citar as dissertações e teses que se encontram no catálogo de dados da

⁴ A palavra “Lei” aparecerá com a inicial maiúscula, toda vez que fizer referência a legislação 10.639/2003. Quando o termo se referir ao modo geral, como substantivo, a palavra “lei” será grafada em letras minúsculas.

⁵ Em 10 de março de 2008 a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, que então passou a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. No entanto, ao longo da dissertação, optamos por enfatizar o primeiro recorte específico da Lei nº 10.639/03 por conta do pioneirismo do segmento negro e africano (BRASIL, 2008, p. 01).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como: EJA, Formação de professores da EJA, Relações Étnico-Raciais: leitura e identidades étnico-raciais – reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos, autoria de Dayse Cabral de Moura, 2010; Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública, autoria de Joana Celia dos Passos, 2010; Relações Étnico-Raciais na educação: concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da Educação de Jovens e Adultos da Escola Dr.^a Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10639/03, de autoria de Irani da Silva Neves, 2010; Educação e Relações Raciais: um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana, autoria de Maria Priscila dos Santos de Jesus, 2013; Educação de Jovens e Adultos: caminhos afirmativos na construção de práticas pedagógicas referenciadas na História e Cultura Afro-brasileira e africana, autoria de Fernanda Almeida de Carvalho, 2015; A Lei nº 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, autoria de Celeste Aparecida Pimentel, 2016; 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, autoria de Uiraci Carlúcio dos Santos, 2018; As Questões Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos em prisões: um estudo de intervenção pedagógica formativa de professores da penitenciária de Serrinha-BA, autoria de Juliana Gonçalves dos Santos, 2018.

Além disso, há seminários, congressos e encontros que têm sido organizados por pesquisadores negros, a exemplo da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – (ABPN), Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) – (COPENE), Congresso Baiano de Pesquisadores Negros/as (CBPN), entre outros, em que é colocada em pauta a temática do racismo e das desigualdades sociais da população negra, questões tão caras à educação. Destacamos também o engajamento de professores nos movimentos de afirmação das identidades negras e no combate ao racismo na educação.

Diante disso, para uma melhor compreensão das discussões acerca da temática pesquisada, organizamos o trabalho da seguinte maneira: nesta introdução apresentamos os objetivos e problema de pesquisa, bem como a implicação do pesquisador com o objeto pesquisado. Além disso, fizemos a contextualização do tema, justificando sua pertinência e contribuições para a formação docente na EJA e as questões étnico-raciais.

No capítulo seguinte, definimos a metodologia, descrevendo o desenvolvimento da pesquisa aplicada com abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso com um viés colaborativo, apresentando suas características e etapas necessárias, bem como os

instrumentos para coletar os dados, a saber: análise documental, observações, questionários e os ciclos formativos. Ademais, destacamos as contribuições e importância desses instrumentos no processo de investigação da pesquisa. Consideramos pertinente apresentar uma contextualização do território do Baixo Sul, localizando Valença neste território, e elencamos as características históricas, econômicas, culturais, sociais e educacionais, bem como o bairro da Bolívia, onde está localizado o lócus de pesquisa, a Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz. Além disso, apresentamos as impressões do contato inicial com o campo empírico, desde a autorização da Secretaria Municipal de Educação até a realização da pesquisa na escola. Descrevemos a estrutura física, organizacional da instituição, os sujeitos da pesquisa, que foram nove professores que atuam na EJA.

No terceiro capítulo, apresentamos reflexões a partir do diálogo entre a EJA e as relações étnico-raciais, por meio de um breve contexto histórico da EJA no Brasil, apresentando as concepções e princípios norteadores dessa modalidade educativa, e o papel ativo dos movimentos negros, que a partir de diversas experiências desenvolveram aprendizagens sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, e tencionaram para a aprovação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Discorremos também sobre o papel social da escola para a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Além disso, refletimos sobre as especificidades do educador da EJA e a importância da formação de professores na efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais, atentando para a diversidade dos sujeitos que constituem essa modalidade de educação.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados a partir do diálogo com os ciclos formativos sobre a história e cultura africana e Afro-brasileira. Esses ciclos formativos constituem o produto da pesquisa desenvolvida durante todo o processo investigativo. Dialogamos com referenciais teóricos que melhor explicitaram e/ou responderam ao problema que fora levantado neste estudo e constatamos que a formação de professores é um caminho para implementação de uma educação para as relações étnico-raciais. Além dos diálogos com os teóricos, nos apropriamos das falas dos professores e atribuímos sentidos e significados.

Nas (in)conclusões, retomamos as reflexões acerca dos caminhos constitutivos do estudo, atentando para a importância da formação dos docentes da EJA para desenvolver práticas pedagógicas que estejam em consonância com uma educação que valorize as africanidades brasileiras, na perspectiva de um “enegrecimento” educacional. Essas reflexões e análises possibilitaram novos caminhos para pensar a formação de professores e professoras

da EJA para efetivação das políticas de ações afirmativas na perspectiva das questões étnico-raciais.

Após as considerações, seguem as referências, os apêndices, que incluem os questionários aplicados, a sistematização dos ciclos formativos com as metodologias e estratégias desenvolvidas no decorrer do processo, e os anexos com o termo de consentimento utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, o termo de autorização do direito de imagem, o parecer substanciado do Comitê de Ética, bem como as fotos do desenvolvimento dos ciclos formativos.

2 MEANDROS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é. E, às vezes, quando a gente se aproxima da obviedade e toma a obviedade na mão, e dá uma rachadura na obviedade, e tenta entrar na obviedade para vê-la desde dentro e de dentro e por dentro, [...] é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio. (FREIRE, 1985, p. 92).

A pesquisa nos possibilita sairmos das superficialidades, no qual o pesquisador compreende a realidade diante do estudo de um problema, fruto da curiosidade que impulsiona a investigação. Em vista disso, me aproprio da reflexão de Paulo Freire, em epígrafe, para pensar na minha condição enquanto pesquisador, sobretudo quando ele aponta que “[...] pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1997, p. 32).

Assim, podemos inferir que pesquisar é uma ação humana que proporciona a aquisição e a produção do conhecimento a partir de uma investigação sistemática e com a utilização de métodos e técnicas de investigação científica, que permitem sair das obviedades, em um constante processo de aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa pode ser lida como um processo de construção do conhecimento, um caminho investigativo das obviedades na busca para se produzir ciência, por meio de constantes aproximações da realidade, oferecendo mecanismos para possíveis intervenções.

E tentando perceber o que há nos rastros dessas rachaduras, citadas por Freire, que este capítulo apresenta os meandros metodológicos que compuseram esta pesquisa, pois objetivamos, além de desenvolver um estudo na perspectiva da compreensão do fenômeno, intervir na realidade estudada em vistas de amenizar problemas específicos. Para isso, apontamos as concepções de pesquisa, princípios e implicações, os procedimentos metodológicos empreendidos neste estudo, como abordagem da investigação, a classificação dos objetivos, os procedimentos técnicos, instrumentos e etapas para a coleta de dados, a proposta de análise dos resultados, assim como a contextualização do campo e dos sujeitos da pesquisa.

2.1 DESVELANDO AS OBVIEDADES: Contribuições da pesquisa

Comprendemos, neste trabalho, a pesquisa como um processo de investigação da rachadura da obviedade na busca do conhecimento como um caminho para a produção do

conhecimento científico. Minayo (2012, p. 16) aponta que a pesquisa pode ser entendida como “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo.” Nesse sentido, a pesquisa indaga o óbvio por compreender que o óbvio não é o que se apresenta, mas é imprescindível que este seja investigado em uma perspectiva científica que embasará os conhecimentos da realidade.

Dessa forma, podemos entendê-la como uma busca investigativa de uma determinada realidade, constituindo uma atividade científica que permite construir conhecimentos que auxiliam na compreensão dessa realidade e nas suas ações. A pesquisa não se restringe a busca de comprovações científicas, mas é impulsionada pela busca de conhecimentos outros que esclareçam os problemas de maneira a evidenciar diversas informações sobre os fatos pesquisados, podendo ser de ordem intelectual ou prática (GIL, 2010).

A construção do conhecimento está associada à pesquisa, sendo essencial a sua realização a partir de pressupostos metodológicos que auxiliem na investigação, garantindo a validade científica ao processo, o que Gil (2010, p. 17) define como “[...] procedimento racional e sistemático”. Esses procedimentos têm como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um “[...] processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”.

Nessa perspectiva, Lakatos e Marconi (2003) defendem que a pesquisa precisa estar estruturada em procedimentos e métodos formais que auxiliem no caminho investigativo para compreensões dos problemas que emergem da realidade. Assim, entendemos que ela abrange diferentes contextos de acordo com as questões investigativas, exigindo procedimentos sistematizados, concepções teóricas que dialoguem com as teorias, com a realidade empírica e auxiliem os pensamentos reflexivos sobre a realidade investigada.

Dessa forma, levando-se em consideração as discussões apresentadas, o presente estudo trata-se de uma pesquisa aplicada, porquanto acreditamos que, além de produzir conhecimentos para uma intervenção prática, está associada à tentativa de solução de problemas específicos na busca de intervenções reais. Barros e Lehfeld (2000, p. 78) ressaltam “[...] a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de resultados, com o objetivo de contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata de problemas encontrados na realidade”. Assim, entendemos que a pesquisa aplicada busca intervir de maneira prática na realidade, produzindo conhecimentos científicos a partir dessa ação. Thiollent (2009) corrobora com esse pensamento ao pontuar que esse tipo de pesquisa:

Concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Respondem a uma demanda formulada por clientes, atores sociais ou instituições. (THIOLLENT, 2009, p. 36).

Dessa maneira, podemos inferir que a pesquisa aplicada está centrada em resolver os problemas presentes nos diferentes contextos do cotidiano (instituições, organizações, grupos ou atores sociais). Appolinário (2011, p. 146) suplementa as ideias dos autores supracitados e afirma que a pesquisa aplicada busca “[...] resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”. Portanto, a pesquisa aplicada busca dar respostas as questões de investigações geradas por diferentes sujeitos e realidades, e para isso precisa estar alinhada com os princípios da inovação e produção do conhecimento a partir do contexto da intervenção.

Quando a proposta de pesquisa é realizada em um Mestrado Profissional em Educação, como é o caso deste estudo, a pesquisa aplicada implica intervenção na realidade estudada, o que exigiu de mim, enquanto pesquisador, engajamento e imersão ao contexto de investigação, alicerçados por suportes teóricos e práticos que se entrelaçaram com a realidade empírica investigada.

Na perspectiva da CAPES (BRASIL, 2012), este tipo de pesquisa está centrado na aplicação do conhecimento em vistas de desenvolver produtos ou procedimentos educacionais que sejam implementados na área em estudo. Dessa forma, o produto educacional proposto nesta pesquisa, ao qual denominamos de Ciclos Formativos, é o desenvolvimento de uma formação de professores na perspectiva do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na EJA, fruto das necessidades apontadas pelos professores participantes da pesquisa.

Essa formação teve uma carga horária de trinta (30) horas, distribuídas em seis (06) oficinas, de cinco (05) horas cada, envolvendo as seguintes temáticas: 1 – Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA: caminhos para a efetivação da Lei nº 10.639/2003; 2 – Literatura Afro-brasileira na formação continuada para aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na EJA: Outros sujeitos, outras pedagogias; 3 – História e Cultura Afro-brasileira e Africana na EJA: A África que não conheço; 4 – O Ensino da Arte Africana e Afro-brasileira na EJA: Formas de desenraizamento do racismo no pensamento social brasileiro; 5 – Planejamento para as Relações Étnico-Raciais na EJA para a efetivação da Lei nº 10.639/2003; 6 – Estratégias metodológicas para efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Nesse contexto, esses temas foram bastante importantes para sensibilização dos professores para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no contexto de uma educação

antirracista em consonância com os princípios das Relações Étnico-Raciais. Compreendemos que os docentes, principalmente os da EJA, por seu público ser em grande maioria negros, precisam refletir acerca das suas histórias a partir de uma ótica descolonizadora, conferindo direito a vozes de outros grupos étnicos, aqui em específico os negros, que construíram a história desse país, principalmente por meio do trabalho, socialização da cultura e dos seus saberes.

Com essa formação, a intenção foi contribuir com a reflexão sobre formação de professores na EJA no contexto das relações étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003; disseminar referencial teórico e pedagógico para o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas turmas da EJA, considerando as práticas pedagógicas, materiais didáticos; refletir sobre a necessidade da formação continuada e a introdução da temática étnico-racial no Projeto Político Pedagógico da escola, além de apoiar a equipe gestora e pedagógica para a concretização de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Na busca de aprofundar o estudo e indagar as obviedades, procurando ampliar os conhecimentos em uma perspectiva científica, fez-se necessário definir os caminhos metodológicos, procedimentos sistematizados para a pesquisa. Para tanto, nos apropriamos das discussões de Paiva e Pinheiro (2011, p. 9), nas quais apontam que este tipo de pesquisa pode “[...] ser compreendida como um conjunto que envolve a forma de raciocínio e a linha escolhida pelo pesquisador para desenvolver a investigação, ressaltando que a estratégia metodológica não se desvincula da temática em estudo”. Diante disso, veremos no próximo tópico sobre a abordagem da pesquisa, que neste estudo seguiu uma orientação qualitativa, e também segue uma reflexão acerca dos objetivos da pesquisa em consonância com o problema da investigação que optamos pela pesquisa exploratória e descritiva.

2.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA: Investigando as obviedades

Na busca pela investigação científica, percorremos caminhos para a construção da metodologia da pesquisa, buscando estratégias que melhor contribuíssem com a temática em estudo. Assim, em consonância com o objetivo da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa como orientadora para o desenvolvimento da investigação, visto que “[...] é um estudo que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que transformam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Diante disso, a abordagem qualitativa é uma ferramenta da pesquisa social que contribui na busca pela compreensão do mundo, produzindo conhecimentos na perspectiva da sua transformação, na qual o pesquisador busca interpretar os dados no aspecto atribuído pelos sujeitos da pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 16), atentos a essa questão, salientam que as pesquisas qualitativas se caracterizam como estudos que “[...] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Ela centra-se na interpretação da realidade e se desenvolve em interação com os sujeitos do estudo, o que possibilita uma descrição confiável do ambiente investigado e existe uma valorização ao processo em decorrência do produto.

Ao analisar a perspectiva da pesquisa social, percebemos que a valorização de todos os sujeitos da pesquisa é essencial para a construção do conhecimento. Diante disso, Minayo (1995, p. 21-22) aponta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, a pesquisa qualitativa busca investigar um fato social, tomando por base o contexto dos seus participantes. Por isso, cabe ao pesquisador perceber os significados que esses sujeitos atribuem à realidade vivida e compreendê-los a partir das subjetividades desses indivíduos, pois os significados atribuídos por eles são elementos essenciais para o pesquisador na abordagem qualitativa, e este deve atentar-se aos detalhes que ajudarão no processo investigativo.

Diante disso, a opção por essa abordagem de pesquisa se justifica por possibilitar a investigação do fenômeno social de forma mais interativa entre os sujeitos, a compreensão desse contexto e por contribuir em um processo interpretativo do mundo observado, que neste

estudo delimita-se a formação de professores da EJA e a educação para as relações étnico-raciais. Triviños (1987, p. 123) aponta que “[...] a pesquisa qualitativa [...] rege-se por critérios diferentes dos manejados pelo positivismo, para alcançar produtos com validade científica”. Assim, a pesquisa qualitativa busca uma compreensão e análise epistêmica de um contexto social, bem como contribui com essa realidade.

A escolha dos objetivos da pesquisa, segundo Triviños (2012), possibilita ao processo investigativo ser realizado de maneira sistematizada, em que a coleta e análise das informações ocorrem de maneira eficaz, economizando tempo e recursos. Dessa maneira, este estudo tomou por parâmetro os objetivos exploratórios e descritivos de acordo com o problema pesquisado. O autor ainda aponta que as pesquisas exploratórias:

[...] permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou experimental. (TRIVIÑOS, 2012, p. 109).

Tomando por base afirmação acima, percebemos que a pesquisa exploratória proporciona uma maior aproximação com o problema, no qual o pesquisador tem a possibilidade de explicitá-lo e ou elaborar hipóteses, planejando a investigação de maneira flexível de acordo com o fenômeno estudado.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória com cunho qualitativo ofereceu-nos instrumentos pertinentes. Assim, a realização do levantamento bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários e rodas de diálogos, possibilitaram uma reflexão sobre a temática, sujeitos envolvidos e conseqüentemente uma compreensão do problema da pesquisa, pois a abordagem qualitativa “[...] supõe o contato direto prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

A investigação tomou por base também a pesquisa descritiva, de que trata Gil (1946, p. 27). Para o autor, há “[...] a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis variáveis.” Tendo como foco conhecer o contexto social, suas características, os indivíduos, problemas que os cercam, ou seja, as particularidades dessa comunidade.

Esse tipo de investigação exige do pesquisador um empenho para coletar várias informações que auxiliem no seu processo investigativo, tendo em vista que os estudos descritivos têm por intento descrever de maneira precisa o fenômeno ou fato de uma

realidade. Neste estudo, tomamos como construto o estudo de caso com um viés colaborativo, em que houve a necessidade de aprofundar a descrição da realidade investigada, objetivando oferecer conhecimentos que possibilitassem na compreensão do fenômeno estudado e gerando subsídios para outras pesquisas.

2.3 O ESTUDO DE CASO COMO NORTEADOR DA PESQUISA: Um viés colaborativo

O estudo de caso foi o caminho metodológico que adotamos para nortear esta pesquisa, pois suas características nos permitiram o desenvolvimento do estudo de maneira aprofundada e detalhada, considerando o contexto do objeto estudado, o enfoque dinâmico e interpretativo da pesquisa. O intento do trabalho foi este, uma vez que pretendeu contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores da EJA acerca do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso apresenta características peculiares e são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa:

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

Ao analisar as características apontadas pelas autoras, apreende-se que o ponto central da pesquisa baseada no estudo de caso é a compreensão da singularidade do objeto estudado, pois este é tratado como único, no qual a representação da realidade apresenta singularidades em perspectivas multidimensionais e situadas em um contexto histórico. André (2013, p. 97) acrescenta que o estudo de caso apresenta um sentido mais abrangente, ao “[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”.

Em consideração à especificidade e complexidade que envolvem a formação de professores da EJA voltados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as questões étnico-raciais, objeto deste estudo, e considerando os pressupostos desse tipo de pesquisa, é essencial que o objeto de estudo seja compreendido como único e singular. Assim, esse procedimento técnico contribuiu de maneira significativa para esse estudo, pois:

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevisíveis que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição precisa do objeto de estudo. [...] Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade de estudo de caso é retratar uma unidade em ação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

De acordo com as autoras, a análise da realidade investigada não pode ser conduzida por ideias preconcebidas, e essa observação foi considerada no desenvolvimento desse trabalho. Por isso, consideramos os aspectos imprevisíveis que surgiram e, nesse aspecto, a fase exploratória possibilitou a delimitação da unidade de análise (objeto) investigado. Dessa forma, manteve-se uma postura de abertura sistemática da realidade que estávamos investigando, a fim de assegurar a unidade de análise e sua singularidade.

O estudo de caso associado à abordagem qualitativa de pesquisa proporcionou a investigação de forma mais contextualizada, buscando compreender a realidade pesquisada a partir das percepções dos participantes, no intuito de compreender as subjetividades manifestadas nos diferentes aspectos sociais – culturas, linguagens – que promoveram sentidos e significados, sendo importantes elementos de análise da pesquisa e que precisam ser verificadas criteriosamente para compreender as interferências dessas no processo e no resultado do fenômeno.

A partir desse percurso metodológico foi possível desenvolver a pesquisa baseando-se em perspectivas epistemológicas flexíveis, em consonância com as características do estudo de caso, que na visão de Lüdke e André (1986) fundamenta-se no pressuposto de que o caso estudado pode gerar opiniões diferentes. Assim, o trabalho se desenvolveu atentando-se para esse movimento, buscando investigar as divergências, no sentido de buscar outros instrumentos e fontes de informações que contribuíssem para a investigação.

2.3.1 O estudo de caso com um viés da pesquisa colaborativa

Esta pesquisa assenta-se na busca da produção do conhecimento, mas tem como objetivo essencial a fomentação de atitudes propositivas, em relação às tentativas de ruptura dos modelos clássicos de formação de professores. Trata-se de uma especificidade dentro de outras especificidades: primeiro por tratarmos sobre formação para os docentes da EJA; segundo por estar atrelada às questões étnico-raciais, numa perspectiva descolonizadora do conhecimento eurocêntrico.

Nesse contexto, a partir do desenvolvimento da investigação através de observações e dos outros instrumentos do estudo de caso e tomando por intento um dos objetivos específicos da pesquisa – desenvolver uma formação de professores da EJA para aprimorar a prática pedagógica acerca do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira –, observou-se que para a realização dos ciclos formativos fez-se necessário buscar uma abordagem de pesquisa auxiliar para contribuir em uma perspectiva descolonizadora nas práticas pedagógicas dos professores. Assim, esta pesquisa foi estruturada a partir do estudo de caso auxiliado pela pesquisa colaborativa, considerando-se que esta

[...] tem o objetivo de satisfazer as necessidades de formação dos professores e as necessidades investigativas do pesquisador, não se menosprezam as exigências formais da academia, no que se refere ao processo de construção do conhecimento, tampouco o ponto de vista do professor, no que se refere à reflexão e compreensão da prática docente. Nesse sentido, no processo de desenvolvimento da pesquisa é necessário que o pesquisador estimule o docente a manifestar seu pensamento durante todo o processo de pesquisa [...]. (IBIAPINA, 2008, p. 35).

Segundo a autora, essa abordagem envolve investigadores e sujeitos da pesquisa, que nesse caso são professores da EJA, tanto em processos de produção do conhecimento como no desenvolvimento da investigação, constituindo-se um processo de coprodução. Esse trabalho colaborativo faz com que os envolvidos na pesquisa – investigador e professores – produzam conhecimentos e compartilhem experiências que auxiliam no desenvolvimento profissional. Dessa forma, é uma atividade de coprodução de conhecimentos e de formação, na qual ambos envolvidos colaboram em conjunto para resolver problemas relacionados à educação.

Silva e Pinheiro (2011, p. 123) ampliam a visão sobre as contribuições da pesquisa colaborativa no contexto educacional e apontam que:

A pesquisa colaborativa representa no atual contexto da educação uma nova possibilidade de construção de conhecimento, fundamentando-se nos princípios da reflexão e concebida enquanto processo de indagação e teorização das práticas dos profissionais da educação e das perspectivas teóricas que os orientam. Sua semântica recursiva e integradora possibilita aos sujeitos envolvidos estabelecer um diálogo interativo, de modo a resolver problemas de ordem prática, tanto no campo individual de sua profissionalização quanto no coletivo do grupo, já que uma de suas finalidades é articular em torno de um projeto a compreensão construída acerca de um contexto real vivenciado.

Nesse sentido, essa pesquisa estruturada pelo estudo de caso auxiliado pela pesquisa colaborativa possibilitou aos participantes da investigação se envolverem em um projeto de produção do conhecimento e formação profissional ao mesmo tempo. Esse processo foi mediado por mim, enquanto pesquisador, e pela comunidade escolar nos princípios horizontais, e o grupo participante desse estudo construiu a proposta pedagógica tomando por base a formação que estava imbrincada na prática, oriunda das experiências vivenciadas por esses sujeitos.

Na visão de Ibiapina (2008), a colaboração é estabelecida a partir das interações e entre as diversas competências dos sujeitos envolvidos. Os professores aprendem com as trocas de experiências, repercutindo em outras práticas pedagógicas e o pesquisador aprimora o fazer da pesquisa. A interação entre os sujeitos dessa colaboração representa o potencial colaborativo. Nessa modalidade de pesquisa não há fragmentação, hierarquização, separação de saberes, ao contrário, busca-se o diálogo entre as ideias contrárias, a inter-relação entre os diferentes saberes no intuito de construir/reconstruir ideias e práticas profissionais.

A pesquisa colaborativa pode ser compreendida como uma proposição integradora no processo de formação de professores, assentada em um processo aberto, complexo, flexível e dinâmico em que cada participante da pesquisa tem garantido o seu direito de expressar sua opinião e ações em um espaço dialógico, estabelecido pela relação colaborativa entre os sujeitos (SILVA; PINHEIRO, 2011).

Os princípios da dialogicidade embasaram nossas ações, nas quais a articulação com o grupo colaborador perpassava por discussões, sendo entendido que este princípio estava em consonância com a proposta de uma educação humanista/libertadora que esta pesquisa se propõe. O diálogo é concebido aqui pela concepção tratada por Paulo Freire (1993), como processo de transformação, ou seja, através do diálogo analisar a sociedade e nossas ações enquanto processo em construção de uma “realidade inacabada” e em constante transformação.

Para Freire (1993), a construção de novos saberes a partir da dialogicidade está imbrincada com a interação dos sujeitos que possuem consequentemente opiniões divergentes, mas comungam do sonho e da esperança de juntos construírem o nosso ser mais. A transformação ocorre através do diálogo, quando as interações sociais possibilitam modificações em valores e ações, considerando-se o conflito inerente à condição humana.

Nesse contexto, a escolha da pesquisa colaborativa como auxílio ao estudo de caso se justifica por compreender que essa modalidade não representa apenas uma ruptura como processos tradicionais de formação docente, mas pela reflexão e transformação da realidade

no campo da EJA em base espiral no contexto do grupo colaborador desse estudo, pois a colaboração não é só uma possibilidade de integração, mas há uma constituição de um espaço pedagógico no qual se planeja a formação de sujeitos, e há também a idealização de um projeto libertador de homens e mulheres que têm como marcas a negação de direitos.

2.4 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

O Colégio Municipal Dario Galvão de Queiroz que foi o *lócus* da pesquisa fica situada na cidade de Valença – Bahia. Essa cidade está localizada na proximidade do litoral, cercada por uma grande extensão de manguezais, o que favoreceu o desenvolvimento da cultura da pescaria, mariscagem e construção naval.

Foto 01 – Visão panorâmica de Valença, 2018.



Fonte: Página do Google⁶

Os indígenas da etnia Tupiniquins foram os primeiros habitantes das terras onde dá origem à cidade de Valença. A pesquisadora Telma Souza (2007) aponta que os indígenas tornaram-se propriedades dos jesuítas e colonizadores, sendo explorados e aculturados, o que provocou a morte por estarem expostos a diferentes contatos, provocando doenças.

⁶ Disponível em
<<https://www.google.com/search?q=vis%C3%A3o+panoramica+de+valen%C3%A7a+bahia&source>> Acesso em Setembro, 2018.

Entre os muitos colonizadores que vieram explorar a localidade, hoje denominada de Valença, e expulsar os habitantes nativos, destaca-se o português Sebastião Pontes, um homem influente, proprietário de engenhos no Recôncavo, que em 1557, nas proximidades da Ponta do Curral, um entre muitos pontos turísticos de Valença atualmente, possuía fazenda de gado e engenho localizados nas proximidades do Rio Una. Por conta desse empreendimento, vieram muitas pessoas morar nas terras banhadas por um rio que propiciava o cultivo de produtos agrícolas.

Devido aos primeiros investimentos de Sebastião Pontes, o território continuou a progredir economicamente e conseqüentemente houve o desenvolvimento populacional. Em 1770, no povoado do Una, como era conhecido esse território, possuía um efervescente comércio de mandioca, madeira e um intenso tráfico de escravizados.

Em consequência desse desenvolvimento econômico e populacional, segundo Oliveira (1985), em 23 de janeiro de 1799, o povoado de Amparo foi elevado à categoria de vila, hoje conhecido como Vila de Valença, em homenagem ao Marquês de Valença, D. Afonso Miguel de Portugal e Castro, que governou a Bahia entre os anos de 1779 a 1783. O município de Valença foi criado pelo Ato Estadual de 10 de novembro de 1849, quando ganhou o título de Industrial Cidade de Valença, através da Lei Provincial nº 368 do mesmo ano.

O estado da Bahia foi dividido em 10 microrregiões turísticas, como: Costa das Baleias, Costa do Cacau, Costa do Dendê, Costa do Descobrimento, Costa dos Coqueiros, entre outras. Valença integra a Costa do Dendê, de acordo com o Programa de Regionalização Turística do Estado, criado no ano de 2004, pela Secretaria de Cultura e Turismo do Estado, juntamente com a Bahiatursa⁷, no intuito de demonstrar os elementos econômicos, culturais e turísticos de cada região.

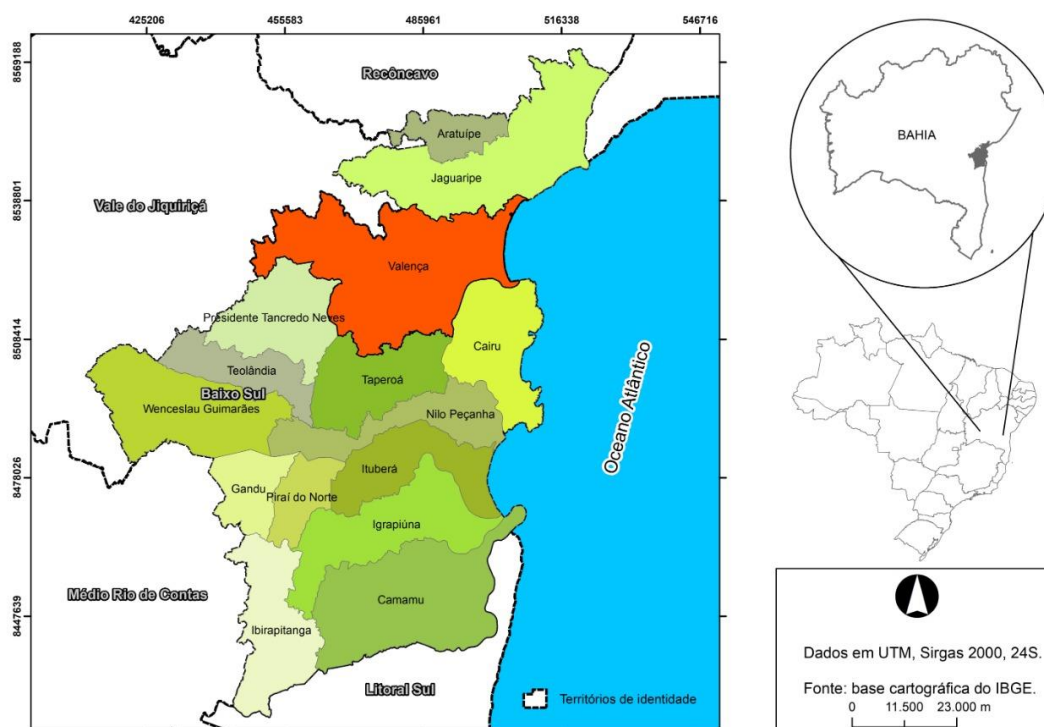
A costa do Dendê fica localizada no território do Baixo Sul da Bahia, região com grande importância econômica desde o período da colonização, e nela está Valença. Além dessa cidade, esse território é constituído pelos municípios de Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia e Wenceslau Guimarães. Possui um cenário de grande diversidade natural, onde se encontra remanescentes de Mata Atlântica do Estado.

⁷ Superintendência de Fomento ao Turismo do Estado da Bahia, antiga Empresa de Turismo da Bahia S.A, vinculada à Secretaria de Turismo, superintendência estadual do governo da Bahia. Responsável por gerenciar e executar a Política de Fomento e Desenvolvimento do Turismo, bem como a promoção de eventos turísticos no Estado da Bahia.

O Baixo Sul é formado por grupos étnicos (índios, negros, brancos, japoneses e outros), que contribuíram para a diversidade cultural da região. No entanto, há forte presença de afro-brasileiros devido ao período escravocrata. Os negros que viveram e vivem nesse local contribuíram de maneira significativa para a formação dessa região, sendo possível perceber essas influências nas diferentes manifestações sociais, culturais e principalmente nas manifestações religiosas afro-brasileiras, como as benzedeiras e o candomblé.

Outra evidência da pujante presença dos negros no Baixo Sul é o quantitativo de comunidades remanescentes de quilombos, entre elas podemos citar: Tremembé, localizado no município de Maraú; Porto do Campo, em Camamu; Laranjeiras, na cidade de Igrapiúna; São João, em Ituberá; Játimane e Boitaraca, em Nilo Peçanha; Parata e Sede, em Cairu; Miguel Chico, em Taperoá; Sarapuí, Novo Horizonte, Vila Velha do Jequiriça, Arueira, Buraco Azul, Jaqueira, Sapé Grande, Pau Que Ronca, Cadimba e Rio Vermelho no município de Valença.

Mapa 01 – Território de Identidade do Baixo Sul.



Fonte: IBGE⁸, 2019.

O município de Valença está localizado na Região Nordeste do Brasil, estado da Bahia. De acordo com o Censo do IBGE 2010, seu território ocupa uma área de 1.124,657

⁸ As informações foram coletadas na base cartográfica do IBGE. A elaboração do mapa foi produção da pesquisa do autor.

km². Limita-se ao Norte com os municípios de Jaguaripe e Laje, ao Sul com Taperoá, a Leste com o Oceano Atlântico e o município de Cairu, e a Oeste com os municípios de Mutuípe e Presidente Tancredo Neves. Possui vasta zona praieira, situada aproximadamente a 18 km do centro da cidade. O território de Valença é constituído por uma extensa área rural⁹. Além dessas comunidades, Valença possui quatro distritos¹⁰. A cidade destaca-se por ser o maior município do Baixo Sul e pelo potencial turístico.

No que se refere à população de Valença, de acordo com os dados do IBGE, o município apresenta uma população estimada em 2018 de 95.858 habitantes. Em 2010 Valença apresentava uma população de 88.673 habitantes, dos quais 43.531 são homens e 45.142 são mulheres. Mais de 70% da população encontra-se na zona urbana, com 64.368 habitantes e 24.305 na zona rural, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – População Total, por Gênero, Rural/Urbana – Município – Valença – BA

População	População (1991)	População (2000)	População (2010)
População total	67.369	77.943	88.673
População residente masculina	33.381	38.702	43.531
População residente feminina	33.989	39.241	45.142
População urbana	43.699	55.884	64.368
População rural	23.670	22.059	24.305

Fonte: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/valenca_ba#trabalho

Os dados acima revelam que entre 2000 e 2010 a população de Valença cresceu a uma taxa média ao ano de 1,30%, enquanto no Brasil essa taxa foi de 1,17%, no mesmo período. Nessa década, a taxa de urbanização do município passou de 71,70% para 72,59%.

No que concernem às etnias, em 2010, de acordo com o IBGE, moravam no município de Valença 88.673 pessoas, sendo que 1,16% se declaram como amarelas, 17,30% brancas, 0,23% indígenas, 61,2% pardas e 20,11% se declaram pretas. Segue abaixo o quadro com os dados populacionais étnicos do município.

⁹ Entre elas destacam-se as comunidades de: Água Mineral, Aldeia de São Fidélis, Aroeira, Baixa Funda, Baixão, Baixão do Orobó, Baixão Salette, Bananeira, Capela de São José, Cariri, Conjunto Jaqueira, Contendas, Derradeira, Dois Riachos, Gameleira, Garapa, Gereba, Gerebinha, Graciosa, Jiquiriça, Lapinha do Bom Jesus, Matão, Novo Horizonte, Paraná, Pau que Ronca, Pedra Branca, Pedra Lisa, Porca Magra, Riachão da Serra, Rio de Areia, Rio Vermelho, Capela de Santana, Sapé Alto, Sarapuí, Saruê, Serra do Abiá, Serra do Frio, Tabocal, Tabuleiro, Tacanha Grande, Tarimba, Terra Preta, Taboado, Travessão, Três Jueranas, Tucumirim, Una Mirim, Vargem Grande, Várzea.

¹⁰ Guaibim, Guerém, Maricoabo e Serra Grande.

Quadro 2 – Levantamento Populacional e Étnico – Município – Valença – BA

Valença	População amarela	População branca	População indígena	População parda	População preta
% População	1,16%	17,30%	0,23%	61,20%	20,11%
Habitantes	1.025	15.338	202	54.272	17.831

Fonte: IBGE 2010 / Organizado por Datapedia.info

Esses dados demonstram a predominância da população valenciana que se declara como negra, levando em consideração a classificação do IBGE, que considera os pardos e pretos. Constatamos, com isso, que ainda impera uma negação da identidade da grande maioria da população com identificação de ser negro.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Valença estava de 0,623, em 2010, o que situa o município na faixa média do IDH (entre 0,600 e 0,699). Os componentes que compõem esse índice são Longevidade, que estava com um índice de 0,778, seguida de Renda, que apresentava um índice de 0,619 e Educação com índice de 0,502, o que pode ser evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Valença – BA

Desenvolvimento e seus componentes	Anos		
IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,183	0,312	0,502
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	26,47	42,27	18,03
% de 5 a 6 anos na escola	69,61	89,30	35,56
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	33,43	70,36	20,39
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	22,18	38,71	11,06
% de 18 a 20 anos com médio completo	6,77	10,08	20,61
IDHM Longevidade	0,574	0,670	0,778
Esperança de vida ao nascer	59,43	65,17	71,65
IDHM Renda	0,506	0,560	0,619
Renda per capita	186,10	260,46	376,23

Fonte: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/valenca_ba#trabalho

No que se refere ao contexto educacional de Valença, observaremos abaixo a evolução do índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) da rede pública, para em seguida fazermos algumas análises pertinentes.

Quadro 4 – IDEB - Resultados e Metas da rede municipal – Valença – BA

Município	IDEB observado						Metas projetadas					
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Valença	2.8	2.7	2.8	3.1	3.3	3.2	2.8	3.0	3.3	3.6	4.0	4.3

Fonte: MEC/INEP, 2017

Ao analisar a tabela com os dados do IDEB de Valença, percebemos que apenas em 2007 o município atingiu a meta nos anos finais do ensino fundamental II, considerando-se as metas projetadas, conforme pode ser observada na tabela. Entre 2009 e 2015 houve uma superação do índice do ano de 2007, mas não representou as projeções planejadas. Em 2017, o índice dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, que corresponde ao 9º ano, da rede municipal, tiveram a nota 3.2 no IDEB, mais uma vez se distanciando da meta projetada, a qual a projeção era de 4.3. Na comparação com as cidades da Bahia, Valença ocupa o ranking 234 das 417 cidades que compõe o estado. Esses dados demonstram que o município precisa ampliar o investimento e a responsabilidade no monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME).

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, o sistema educacional dispõe de 167 estabelecimentos de ensino, sendo 106 oferta a Educação Infantil, com 3.319 matrículas, 136 oferta o Ensino Fundamental I e II com 11.935 matrículas, 14 de Ensino Médio com 3.950 alunos matriculados. Entre esses estabelecimentos de ensino, 29 oferecem a modalidade EJA com 3.414 matrículas.

Quanto ao índice de analfabetismo, apesar da existência de programas como TOPA e Brasil Alfabetizado, o município possui taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de 19,20%, de acordo com o Censo do IBGE 2010.

Quadro 5 – Taxa de analfabetismo população acima de 15 anos (1991 a 2010) – Valença – BA

Anos	Taxa de analfabetismo
1991	38,31%
2000	24,69%
2010	19,20%

Fonte: Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

Tomando em análise os dados acima, constatamos que a alta taxa de analfabetismo no município enquanto fenômeno social. Apesar de apresentar uma redução em torno de

aproximadamente 50% em comparação com o ano de 1991, ainda persiste com elevada taxa. Em 2010 houve um declínio para 19,20%, mas esse percentual é muito alto que a média nacional, 7% de acordo com PNAD Contínua (2017).

No que concerne ao ensino superior, o município de Valença conta com várias instituições¹¹ que ofertam e atendem não só a demanda local, mas também ao território de identidade do Baixo Sul, bem como outros territórios de identidade próximos, como o do Vale do Jiquiriçá.

Valença possui acentuada importância turística, destacando-se as praias de Ponta do Curral, Guaibim, Guaibinzinho e Taquari, que juntas formam aproximadamente 20 km de extensão. Essas praias possuem uma bela extensão de areia branca e paisagem composta por coqueirais, pinheiros e vegetação rasteira. Possui também belas cachoeiras, como a do Candengo e as localizadas em Sarapuí.

Foto 02 – Visão panorâmica da praia de Guaibim.



Fonte: Página do Google¹²

No tocante à economia, têm destaque a atividade pesqueira, a produção agrícola de cacau, dendê, guaraná, cravo-da-índia, pimenta-do-reino, banana-da-terra, laranja, abacaxi, maracujá, graviola, cupuaçu, acerola, goiaba, cajá, mamão, café, gengibre, piaçava, urucum, abóbora e etc. Além disso, há produção de flores para decoração, e a pecuária tem ênfase na criação de gado. Destaque ainda para a produção de camarão em cativeiros através das mariculturas, que são as maiores produtoras de todo o Estado.

¹¹ Acerca das instituições que ofertam o ensino superior, podemos citar: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XV; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) Campus Valença; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO); Faculdade Zacarias de Góes (FAZAG); Faculdade de Tecnologia de Valença (FACTIVA); Instituto de Educação Tecnológica (IESTE), entre outras.

¹² Disponível em <<https://www.google.com/search?q=vis%C3%A3o+panoramica+de+valen%C3%A7a+bahia>> Acesso em Setembro, 2018.

A indústria têxtil tem grande relevância na economia do município, pelo seu pioneirismo brasileiro, pois foi em Valença que se instalou a primeira fábrica de tecelagem movida a energia hidráulica do Brasil, rendendo vários títulos ao município e até mesmo a visita do imperador do Brasil D. Pedro II, em meados de 1859.

O comércio, o turismo e as atividades imobiliárias atualmente têm um grande destaque na economia local, principalmente por Valença ser a cidade com maior estrutura entre as cidades do Baixo Sul. Assim, os habitantes das outras cidades deslocam-se até Valença para fazer suas compras e resolver situações bancárias, por possuir as principais agências.

As expressões culturais locais são diversas, tais como: Grupo de Dança Folclórica Filhos da Terra, Grupo de Dança Stylo Corpo, Grupo de Dança Top Gym, Bumba Meu Boi, Terno de Reis, e a Festa de Nossa Senhora do Amparo, Festa de Iemanjá, Festa de São Pedro, Festa de São José, no Guaibim. Também tem a Zambiapunga, grupo formado por afrodescendente dos remanescentes de quilombos que representa a cultura africana, dos povos Bantos, com vestimentas e máscaras coloridas que se destacam, igualmente a música instrumental marcante, extraídas de tambores de taquara, sopro de búzios e enxadas percutidas.

Foto 03 – Apresentação da Zambiapunga na praia de Guaibim.



Fonte: Página do Google¹³

As características históricas, sociais, econômicas, estruturais, educacionais e culturais fazem de Valença uma das cidades mais importante do território de identidade do Baixo Sul

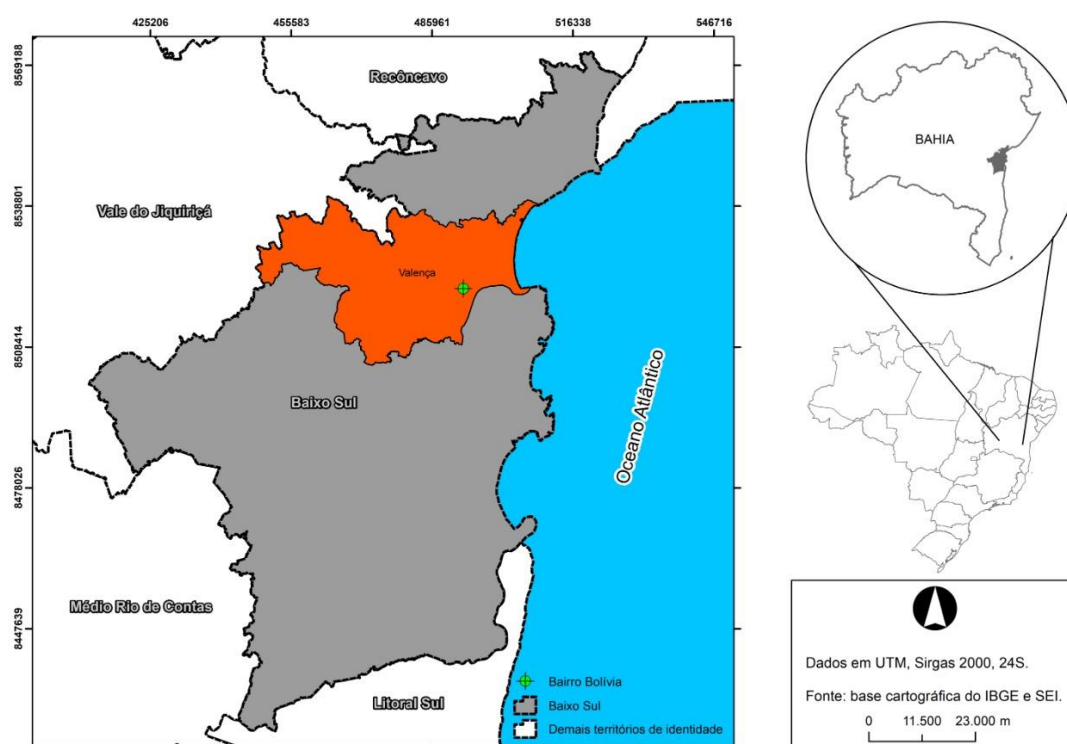
¹³ Disponível em < <https://www.google.com/search?q=zambiapunga+de+valen%C3%A7a+bahia&source?>> Acesso em Setembro, 2018.

da Bahia e aponta o desafio de se estruturar cada dia mais para fazer jus aos títulos conseguidos outrora, que a definem com a “hospitaleira” e “decidida”, cantada no hino do município, de autoria de Macária S. Andrade. Por isso a importância de valorizar as tradições e recontar as histórias dos nossos antepassados.

2.5 OS SUJEITOS E O LUGAR DE ONDE FALAM

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa foram 09 (nove) professores que ensinam no turno noturno, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz. Essa instituição está situada na Avenida Bernadete Nery, s/nº, Bolívia, Valença – BA, e é única escola específica de EJA, do ensino fundamental II, nesta localidade, atendendo também ao bairro vizinho do Tonto.

Mapa 02 – Mapa de Valença e a localização do bairro da Bolívia.



Fonte: IBGE e SEI¹⁴, 2019.

A referida instituição foi fundada em 25 de setembro de 1997, oferece o ensino fundamental II (anos finais) nos turnos matutino e vespertino. A modalidade da EJA é

¹⁴ As informações foram coletadas na base cartográfica do IBGE e SEI. A elaboração do mapa foi produção da pesquisa do autor.

ofertada nos turnos vespertino e noturno, e funciona em um prédio próprio de ampla área, conta com 12 salas de aula, sendo 10 dez salas em uso. Além disso, uma secretaria, uma biblioteca com sala de leitura, uma sala de professores, uma cozinha, um pátio de socialização, uma sala multimídia, uma diretoria, uma sala de coordenação, uma dispensa, dois banheiros para alunos, dois banheiros para funcionários, quadra de esportes e área livre. A equipe administrativa, pedagógica de apoio é constituída por um diretor, três vice-diretoras, uma secretária, uma coordenadora, 29 professores, 18 profissionais de apoio e dois porteiros.

O corpo discente é composto por 717 alunos, dos quais 212 são alunos da EJA, que estudam nos turnos vespertino e noturno. Durante o desenvolvimento da pesquisa, no período entre julho e dezembro de 2018, o turno noturno tinha nas turmas de Aceleração II – Estágio I, que corresponde ao 6º e 7º ano, 64 alunos distribuídos em três turmas, e as três turmas de Aceleração II – Estágio II, que corresponde ao 8º e 9º ano, contavam com 55 alunos no total.

A escolha por essa instituição de ensino se efetivou por ser a única que oferta a modalidade de ensino da EJA e também por atender esses sujeitos, no bairro da Bolívia e do Tinto. Ademais, existe uma relação afetiva com essa instituição, uma vez que foi nela que cursei o antigo ginásio, hoje denominado ensino fundamental II. Assim, compreende-se que esta pesquisa é uma forma de dar um retorno social à comunidade que contribuiu na/para minha formação educacional.

2.6 CONHECENDO OS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada durante sete meses na própria escola. Antes de adentrar esse espaço, procuramos a Secretaria Municipal de Educação de Valença para solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa, conforme ofício em apêndice. Após liberação da Secretaria de Educação, fomos encaminhados a escola e a partir daí fizemos o levantamento de informações com a equipe gestora e identificamos que os professores do turno noturno eram receptíveis a proposta da pesquisa. Após o primeiro contato com os professores, para apresentar a proposta, constatamos que eles demonstraram interesse. A partir desse encontro iniciamos o planejamento em colaboração com os professores para o desenvolvimento dos ciclos formativos. Nesse sentido, denominamos os sujeitos da pesquisa como professores-colaboradores.

Os colaboradores se constituem em um processo interativo com outros indivíduos em espaços diferentes de socialização e atuação. Na perspectiva de Faria (2013, p. 180): “O ser sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transforma-os de

atores sociais, políticos e culturais, em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano político e social”. Dessa forma, os professores-colaboradores foram proativos e possuem consciência da importância da discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da EJA.

Os professores colaboradores que participaram da pesquisa foram 9 (nove), sendo 8 (oito) do sexo feminino¹⁵ e 1 (um) do sexo masculino. Todos trabalham na Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz no período noturno na modalidade EJA e são moradores da cidade de Valença. O critério definidor da escolha foi pautado na atuação na EJA neste estabelecimento de ensino e principalmente os que sentiram motivados a participar desta pesquisa, mas, para a nossa surpresa, todos os professores do noturno demonstraram interesse em participar.

A fim de preservar a identidade dos professores colaboradores, eles serão identificados ao longo dos capítulos com nomes fictícios de intelectuais/personalidades negros(as), no intuito de dar visibilidade a sujeitos que constituíram o Brasil, mas foram e são invisibilizados historicamente. A seguir o quadro sintetiza os perfis dos professores colaboradores da pesquisa. Para tanto foram utilizados dados obtidos do questionário (em apêndice) respondido por eles.

Quadro 6 – Dados de identificação dos professores colaboradores que participaram da pesquisa com base no questionário.

¹⁵ Para mais informações sobre essa questão, consultar o trabalho de Claudia Pereira Vianna, intitulado “A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente”. Esse trabalho trata sobre o processo de feminização do magistério ao longo da história que foi/é marcado pelas mudanças nas relações econômicas e patriarcais. No Brasil, esse processo tem início a partir do século XIX, com as escolas de improviso, que não tinham vínculo estatal. O Censo Demográfico de 1920 apresentou que 72,5% dos docentes das escolas públicas daquele período eram mulheres. O primeiro Censo do Professor (BRASIL/MEC/INEP, 1999) apresentou que 85,7% eram mulheres que atuavam nas escolas no Brasil e 14,1% eram homens. Esses dados demonstram o fenômeno da feminização da educação no Brasil no que diz respeito à questão de gênero da classe dos professores. Em 2009, O MEC, por meio do INEP, divulga que as mulheres são maioria na docência do país, ocupando 97,5% na educação infantil e 82,2% no ensino fundamental, mas essa pesquisa demonstra que a presença feminina no ensino superior é menor, alcançando 44,8%. Os dados destacam que nesse nível de ensino, cujos salários são maiores, a presença masculina é superior.

Professores colaboradores Nomes	Faixa Etária	Tempo de atuação docente /anos	Tempo de atuação docente na EJA /anos	Disciplina que ensina	Formação
Milton Santos	Acima de 50 anos	05 a 15	6	Geografia	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Gestão Governamental; Metodologia do Ensino Superior; Educação a Distância
Dandara	41 a 50	16 a 25	10	Matemática	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Planejamento e Prática do Ensino Superior; Gestão de Pessoas.
Lélia Gonzalez	41 a 50	16 a 25	6	Artes	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Currículo, Didática e Avaliação.
Beatriz Nascimento	41 a 50	16 a 25	1	História/Ciências	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Coordenação Pedagógica.
Carolina de Jesus	41 a 50	16 a 25	8	Língua Portuguesa	Licenciatura em Letras Vernáculas. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.
Maria Firmina	31 a 40	16 a 25	2	Língua Portuguesa / Artes / Inglês / Ciências	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar; Coordenação Pedagógica; Política Planejamento Pedagógico; Educação Infantil. Mestrado em Educação do Campo.
Luiza Mahim	31 a 40	05 a 15	3	Língua Portuguesa / Artes	Licenciatura em Pedagogia e Letras. Especialização em Letramento e alfabetização.
Sueli Carneiro	31 a 40	05 a 15	6	Matemática	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.
Maria Felipa	31 a 40	16 a 25	15	Ciências	Licenciatura em Química. Especialização em Didática do Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2018.

Em relação à formação acadêmica, todos os professores têm formação em nível superior, pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, e uma professora tem pós-graduação *stricto sensu* em Educação do Campo, o que deve contribuir no trabalho pedagógico. Em

relação ao tempo de atuação na docência, 67% têm entre 16 a 25 anos e 33 % têm entre 5 e 15 anos e são do quadro efetivo da escola. No tocante à atuação na EJA, 67% têm entre 6 e 15 anos, e os 33% têm entre 1 a 3 anos.

Os professores colaboradores têm idade que variam entre 31 e acima de 50 anos. De acordo com os dados obtidos, 45% dos professores apresentam faixa entre 31 a 40 anos, 45% apresentam faixa entre 41 a 50 anos e 10% têm idade acima dos 50 anos. Em relação ao tempo de trabalho na escola investigada, 22% trabalham entre cinco e seis anos, 11% trabalham a quinze anos, 22% trabalham a seis anos e 45% trabalham a um ano no espaço escolar. Assim, a metade dos professores tem experiência na modalidade da EJA.

Ao analisarmos a formação acadêmica e a disciplina que os professores ministram, percebemos que apenas 22% dos professores têm formação específica, de acordo com as disciplinas que ensinam, neste caso a professora de Língua Portuguesa e de Ciências. Já os 88% dos professores possuem Licenciatura em Pedagogia. Esses dados nos fazem refletir acerca da importância da formação específica para as áreas do conhecimento, principalmente quando nos referimos a EJA, pois não desprestigiamos a importância do curso de Pedagogia, mas sabemos que a proposta curricular desse curso não dá subsídios eficazes a todas as disciplinas oferecidas no currículo da EJA para os professores desenvolverem práticas pedagógicas nesta modalidade, no Ensino Fundamental II. Entretanto, percebemos que os professores buscaram e buscam se qualificar através de pós-graduações.

No quadro abaixo apresentamos o pertencimento étnico-racial dos professores, a partir dos dados apresentados no questionário.

Quadro 7 – Perfil do pertencimento étnico-racial dos professores da escola pesquisada.

Pertencimento étnico/racial	Nº de professores
Pardo	5
Preto(a)	2
Branco(a)	1
Amarelo(a)	0
Indígena	0
Prefere não informar	1

Levando-se em consideração as informações acima, podemos verificar que o corpo docente da escola pesquisada é constituído por 78% autodeclarados negros (pretos e pardos) de acordo com as categorias raça/cor adotadas pelo IBGE, quando aponta a categoria “negro”, fazendo referência a negros e pardos. Já 11% dos professores se declaram brancos e 11% preferiu não se declarar, o que nos chamou a atenção. Pois, em uma região que é constituída

em sua grande maioria por negros, percebemos que as questões das relações étnico-raciais ainda precisam ser debatidas. Assim, compreendemos que essa pesquisa é pertinente no âmbito da formação docente, principalmente na EJA, que é constituída por sujeitos, em sua grande maioria negros, que têm, na sua história de vida, a negação de direitos.

2.7 INSTRUMENTOS E ETAPAS DO PROCESSO DA PESQUISA

A investigação foi organizada em diferentes etapas, considerando a natureza da pesquisa e os instrumentos utilizados. Na concepção de Oliveira (2007, p. 57), para recolher os dados da pesquisa precisamos de procedimentos metodológicos, que na sua visão: “[...] são instrumentos para coleta de dados e informações para se chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo”. Assim, essa etapa contribuiu para aplicação da metodologia, no sentido de proporcionar mais clareza ao processo da pesquisa.

A partir da coleta de dados as informações são analisadas a partir de um embasamento teórico sobre a temática concernente com a pesquisa e requer do pesquisador a busca de um conhecimento acerca do objeto de estudo. Uma vez que as informações coletadas precisam ser analisadas e transformadas em elementos pertinentes à problemática da investigação e às ações em consonância com objetivos da investigação, buscou-se intervir na realidade dos professores visando a contribuir com a prática pedagógica acerca das discussões sobre as questões étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.

Sendo assim, na primeira etapa da pesquisa realizamos um estudo bibliográfico que fundamentou essa investigação. Gil (2010) pontua que a pesquisa bibliográfica possibilita ao investigador ampliar as concepções sobre o fenômeno. Desse modo, intensificamos as (re)leituras seguidas de fichamentos de referenciais bibliográficos que possibilitaram a estruturação da pesquisa, objetivando o aprimoramento teórico sobre o objeto de estudo.

Esse estudo foi realizado a partir da seleção de categorias centrais da pesquisa, a saber: Educação de Jovens e Adultos, formação de professores dessa modalidade e as relações étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. O objetivo principal dessa etapa foi a busca de referencial teórico para fundamentar a pesquisa. A pesquisa bibliográfica é caracterizada pelo levantamento de informações em diferentes meios, entre eles podemos citar: eletrônico, periódicos, livros, dissertações, teses que estão disponíveis em diferentes arquivos públicos e particulares, além de bibliotecas das instituições superiores físicas e virtuais.

Em seguida utilizamos outro instrumento que foi a análise documental. Essa técnica se destaca na pesquisa de abordagem qualitativa, pois contribuiu no processo de pesquisa, complementando as informações recolhidas por outras técnicas (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Ao analisar alguns documentos foi possível obter informações acerca da temática investigada, assim como suas diretrizes e organização. As informações obtidas contribuíram para a elaboração de questionários e planos de observação.

Dessa forma, a análise documental foi de grande importância para esta pesquisa, pois nos possibilitou contrapor o que consta nos documentos com a realidade observada. O objetivo dessa análise foi identificar nos documentos informações que subsidiassem o processo de investigação. Na visão de Ludke e André (1986, p. 39), os documentos representam “[...] uma fonte ‘natural’ de informações. Não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações para esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os documentos analisados estão disponíveis para o público geral e foram selecionados em consonância com o problema de pesquisa, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96; Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer CNE/CEB 11/2000, no que se refere à educação de jovens e adultos, e ainda as leis que fundamentam a EJA como modalidade educativa e suas especificidades. Além disso, analisamos a Lei nº 10.639/2003; Resolução CNE/CP 01/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Parecer CNE/CEB 03/2004; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2013.

Na etapa seguinte, iniciamos o trabalho de campo, com visitas sistemáticas a Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, com a finalidade de, como pesquisador, conhecer a unidade escolar, o trabalho desenvolvido, continuar as consultas documentais por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), para levantamento do histórico, estrutura, funcionamento da instituição.

Vale salientar que, seguindo os requisitos exigidos pelo comitê de ética que regulariza as pesquisas acadêmicas, antes de iniciarmos a investigação foram endereçadas cartas de autorização para o desenvolvimento do estudo, inicialmente à Secretaria Municipal de Educação de Valença – BA e em seguida ao diretor da referida escola. Cumprindo também as exigências éticas, obtivemos o consentimento do termo livre esclarecido (em apêndice) dos

professores colaboradores do estudo, demonstrando a abordagem da pesquisa, objetivos, riscos e benefícios, características e estruturação, evidenciando para os sujeitos a garantia da privacidade, anonimato e confidencialidade em todo o processo de obtenção dos dados.

Na quarta etapa, aplicamos o questionário (em apêndice) para os professores colaboradores, pois “[...] a informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo” (RICHARDSON, 1999, p. 189). Assim, aplicamos em julho de 2018, com o objetivo de levantar informações acerca dos dados pessoais e profissionais (formação, tempo de serviço na educação e na EJA), concepção de EJA, se conheciam a Lei nº 10.639/03, como avaliavam a aplicabilidade na instituição e se já participaram de alguma formação sobre a temática das relações étnico-raciais. Segundo Laville e Dionne (1999), esse instrumento possibilita que cada sujeito visualize as questões propostas na mesma sequência, o que facilita a análise dos dados a partir de comparações dos pontos divergentes e convergentes.

Na visão de Fiorentini e Lorenzato (2009), o questionário possibilita coletar informações, sendo um dos mais tradicionais instrumentos de obtenção de dados. Este é caracterizado por uma série de perguntas, que podem ser organizadas de maneira fechada, aberta, ou seja, quando apresentam perguntas para o sujeito expressar sua opinião de acordo com as suas reflexões ou mista. Assim, o questionário aplicado foi estruturado de maneira mista, onde os sujeitos expressaram as suas opiniões a partir das proposições apresentadas.

Além disso, utilizamos também a observação participante, que segundo Moreira (2002, p. 52), caracteriza-se por “[...] uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais”. Assim, essa técnica de coleta de dados contribuiu para a observação da própria prática, reflexão crítica e teórica, e replanejamento dessa prática.

A escolha desse procedimento como técnica de obtenção dos dados, fez-se necessária, pois em uma investigação que toma por direcionamento o estudo de caso com um viés colaborativo é essencial a colaboração dos sujeitos em todo processo da pesquisa. Assim, essas etapas consistiram em momentos de mobilização pedagógica a partir de reflexões teórico-práticas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa.

2.8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação de dados qualitativos são etapas essenciais no processo construtivo de uma investigação científica, constituindo-se em um conjunto de técnicas de

análises de comunicações realizadas entre participantes da pesquisa e têm como intento, segundo Bardin (2009), fazer inferências que levem a conhecimentos relativos ao que é pesquisado. Para o autor, essa técnica se organiza em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados com a inferência e a interpretação. Dessa forma, tomamos por base os resultados obtidos nas etapas que antecederam como análise documental, aplicação do questionário, observação participante e os ciclos formativos, na busca de compreender os dados obtidos a partir da questão problema em articulação com os objetivos da pesquisa ampliando o conhecimento sobre a temática em estudo.

Na perspectiva de Bardin (2009), a pré-análise consiste na escolha, organização e análise do material coletado. Além da formulação de hipóteses, objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação/categorias. Nessa etapa foram selecionados os materiais e documentos, seguidos de leituras e análises, destacando os dados que subsidiassem a investigação em consonância com a temática sobre a formação de professores da EJA e as questões étnico-raciais.

A etapa seguinte, a exploração do material, está relacionada às leituras e interpretação dos dados com o olhar mais minucioso, e normalmente se completa a categorização dos dados. Na perspectiva de Bardin (2009), essa categorização pode se dar por frequência ou pela análise temática das unidades de registro. Esse procedimento possibilitou um recorte de ideias dos participantes da pesquisa, revelando categorias que dialogam com a fundamentação teórica. Além disso, a categorização é um processo de organização de informações, ideias, materiais e percepções dos sujeitos da pesquisa. Gomes (2004) aponta que a palavra categoria está relacionada às características comuns que estão relacionadas à investigação de uma temática.

Nesse contexto, Ludke e André (1986, p. 49) afirmam que:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação foram realizados em diferentes momentos, visto que, no estudo de caso em um viés colaborativo, visa à descoberta, e neste estudo objetivamos contribuir, a partir dos ciclos formativos, na prática pedagógica dos professores acerca da discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, no qual se

fez necessário estar constantemente atento aos elementos que emergiram no processo da pesquisa. Dessa forma, diferentes etapas de coleta de dados foram requeridas, como já mencionamos *a priori*.

Os instrumentos de obtenção de informações referentes à temática investigada não se restringiram apenas na análise dos dados. Isso permitiu ao pesquisador realizar uma reflexão crítica que deram subsídios a uma reinterpretação das informações e/ou reconstrução dos dados coletados.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Educação de Jovens e Adultos apresenta em sua trajetória educacional uma longa história de lutas e resistências. Essa modalidade educativa é constituída de uma tensa história que compõe a estrutura educacional do nosso país. Nesse contexto, apresentaremos, neste capítulo, as principais concepções sobre a EJA, destacando os momentos considerados mais significativos. Não é nosso objetivo traçar uma linearidade, uma vez que já há diversos trabalhos que tratam dessa questão, como Beisiegel (2004), Di Pierro e Haddad (2000), Paiva (2015), Paiva (2005), Ventura (2001), entre outros. Além disso, apresentamos um diálogo sobre a EJA e as questões étnico-raciais, a partir das preposições teóricas apresentadas também pelos sujeitos da pesquisa.

3.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA é um campo político denso e apresenta uma trajetória de lutas com avanços, recuos e desafios na efetivação da garantia do direito à educação. Arroyo (2008) aponta, que a história da EJA é muito mais tensa que as outras modalidades que constituem a educação básica, principalmente quando nos reportamos aos seus sujeitos que apresentam marcas de exclusões sociais e raciais. Nesse sentido, a EJA tem por referência a pluralidade dos sujeitos, cuja concepção de diversidade é um caminho para combater as formas de exclusões e desigualdades.

Nessa direção, para compreendermos os princípios norteadores da EJA recorreremos à noção de educação proposta por Pinto (2005, p. 29), em seu livro *Sete lições sobre educação de adultos*, ao afirmar que: “A educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Dessa forma, a educação vai adequando-se ao contexto social de acordo com os interesses desse período. A sociedade impõe padrões sociais que são transmitidos através do processo educativo, estabelecendo tempo para essa aprendizagem. Nesse contexto, Pinto (2005) pontua que a educação apresenta dois significados: restrito e amplo. O restrito está relacionado à sistematização da educação, logo, às suas fases, e o autor atribui ser um erro estipular limites para esse processo; já o amplo está relacionado à existência humana, estando presente em todas as fases da vida, sem restrições.

Dessa forma, o autor compreende que a EJA está relacionada ao sentido amplo, visto que está presente em toda a vida, não sendo necessário seguir padrões estabelecidos acerca do

tempo “convencional” para a aprendizagem. Pinto (2005, p. 69) salienta que a educação é “uma tarefa social total, [em que] nada está isento dela, e de que é permanente ao longo de toda a vida do indivíduo”.

A EJA, na perspectiva de aprender por toda a vida, se consolida em meados de 1990, fruto da mobilização popular e instituída pela UNESCO. Está relacionada a defesa do processo educativo a não restringir-se à escola, mas aos múltiplos espaços sociais. Nesse sentido, Faria (2018, s.p.) sinaliza: “O aprender por toda a vida faz homem e mulher serem sujeitos da história, humaniza-os, potencializa suas condições de sujeitos pensantes, que interferem e transformam com seu agir, o seu cotidiano, o seu lugar, o mundo”.

Conforme pontua a autora, o aprendizado ao longo da vida reconhece o protagonismo de homens e mulheres que são construtores da história, enquanto sujeitos ativos do processo educativo, que a partir dos seus saberes contribuem para transformação social. Assim, a escola e os outros espaços de aprendizagem dos jovens e adultos podem demonstrar a importância da compreensão do processo de “inacabamento” e “inconclusão” defendido por Freire (2011), o que nos leva à busca incessante pelo ser mais.

Na perspectiva de Freire (2011), a construção do campo da EJA está imbricado com os princípios da Educação Popular, que preza por uma educação participativa, em defesa dos direitos humanos e principalmente valorizando os saberes adquiridos pelos educandos. Arroyo (2007) reitera o posicionamento de Freire e defende que a EJA possui um rico legado da Educação Popular, visto que “[...] a educação desses jovens e adultos foi assumida como um ato político como exercício de emancipação e libertação” (ARROYO, 2007, p. 41).

Nesse contexto, inferimos que a Educação Popular é um movimento questionador e reivindicador de garantias de direitos, principalmente no que diz respeito à educação. Dessa forma, Arroyo (2008, p. 221) afirma: “A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares”. É importante ressaltar que a consolidação da EJA enquanto modalidade de ensino, foco desse estudo, e dos outros processos educativos sempre se pautaram nos fundamentos freirianos, nos quais a educação se caracteriza enquanto um espaço dialógico e conscientizador, em que os sujeitos são protagonistas das aprendizagens e suas vozes respeitadas em todo o processo, garantindo direito à educação na perspectiva do aprender ao longo da vida.

Assim, o diálogo é essencial para o desenvolvimento de uma educação que respeite o aprender ao longo da vida, pois que, ao dizer a palavra, os estudantes jovens e adultos do modelo escolarizado, em sua maioria trabalhadores, podem se posicionar acerca de conteúdos descontextualizados e acríticos. Assim, a partir do diálogo eles passarão a reivindicar

conteúdos condizentes com a sua cotidianidade. Ou seja, o que ocorre no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos e entre tantos outros espaços devem fazer parte dos conhecimentos que são ensinados a esses sujeitos.

Daí a importância da EJA caminhar na direção da Educação popular, na busca de superar os conhecimentos do senso comum pelo conhecimento crítico. Dessa forma, esse processo educativo estará comprometido com a libertação e transformação de práticas sociais menos malvadas, menos autoritárias, mais democráticas e, por conseguinte, mais humanas. (FREIRE, 2011).

É primordial que a EJA seja compreendida enquanto garantia de direito, na qual o aprendizado possa ocorrer de maneira ininterrupta, pois a escola é um espaço de encontros de conhecimentos, de diferentes saberes trazidos por seus sujeitos irão enriquecer as aprendizagens num processo educativo que extrapola a etapa da escolarização. Esse processo reconhece as especificidades humana, social e cultural, assim como as diferenças de saberes na perspectiva da efetivação do direito à educação. Faria (2009, p. 157) aponta que: “As demandas e anseios dos sujeitos da EJA devem ser o ponto de partida, e isso significa: construir com eles e não para eles”. Assim, o objetivo é a garantia da educação, a partir das necessidades desses sujeitos.

Na direção dessas perspectivas educativas, os docentes que atuam na EJA, da Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, apresentaram em seus discursos e evidenciaram também nos questionários aplicados, que a finalidade e a importância da EJA estão relacionadas à garantia do direito à educação aos sujeitos que a constituem, sujeitos que tiveram ao longo da história a negação do direito a frequentar a escola, e por isso são privados das decisões e participação de maneira efetiva nas questões político-sociais. Assim, a EJA deve ser assumida como uma política pública afirmativa, orientada ao combate a todas as formas de desigualdades e à promoção de direitos aos sujeitos que a constituem. Ademais, deve possibilitar o retorno aos estudos, a conclusão da educação básica e o aperfeiçoamento para o mundo do trabalho.

Aos professores sujeitos desta pesquisa foi questionada sobre a sua concepção de EJA. Dentre as respostas apresentadas, a professora Luiza Mahim pontua: “É uma modalidade que vai além da escolarização, é a oportunidade de reparar os danos sociais e históricos e munir os alunos de ferramentas de emancipação”. A docente afirma que é crucial que essa modalidade seja compreendida enquanto uma política de reparação, pois deve buscar a efetivação do direito à educação, e principalmente reconhece que a EJA deve seguir os princípios da aprendizagem ao longo da vida, em que os saberes dos estudantes devem ser valorizados com

base em suas necessidades, em vista de contribuir para transformações sociais de maneira emancipatória.

A EJA configura-se a partir das especificidades dos sujeitos jovens e adultos e por isso é desafiada a tornar-se uma educação libertadora e emancipatória, contra as desigualdades e exclusões social, racial, cultural entre tantas outras formas de discriminação. Por isso, na perspectiva de Arroyo (2007), devemos superar a visão da EJA como uma política educacional pautada na ideia da continuidade. Os sujeitos que a constituem são vistos como sujeitos de carência, repetência, evasão, frequência, déficit de aprendizagem, entre outros rótulos estereotipados. Assim, o autor defende a necessidade de superar esse olhar negativo e que se perceba esses sujeitos nos seus percursos sociais e, principalmente, reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos humanos.

Diante desse contexto, cabe questionar: quem são os jovens e adultos trabalhadores da EJA? Ao falarmos desses sujeitos devemos, antes de tudo, compreender que cada um apresenta identidade individual, mas apresentam também traços identitários coletivos, relacionados às suas realidades de vida que são marcadas pelo não direito. Dantas et al. (2016, p. 38) elucidam que: “São sujeitos que ainda muito jovens tiveram que arcar com responsabilidades que, em lei, não eram suas (como trabalhar, cuidar da família, da casa, dentre outras atividades)”.

Nessa perspectiva, percebemos que as trajetórias desses jovens e adultos são marcadas pela negação de direitos humanos, por isso compreende-se que são trajetórias coletivas. Faria (2013, p. 110), reitera essa constatação, ao afirmar que esses sujeitos “[...] são pertencentes, quase sempre, a grupos historicamente privado de direitos, como os negros, principalmente as mulheres negras, sujeitos de localidades populares, trabalhadores informais e também desempregados”.

Sendo assim, há necessidade de pensar na diversidade dos alunos da EJA, uma vez que a desigualdade tem prevalecido. Arroyo (2007, p. 29) aponta que: “Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”. Por isso os movimentos populares lutam para que a política educacional seja caracterizada por uma política afirmativa de direitos humanos. Nessa direção, Arroyo (2007, p. 30) diz que:

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem

histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, consequentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dúvida [sic] [dívida] histórica de coletivos sociais concretos.

Essa citação reitera o pensamento sobre o público da EJA. É preciso pensá-los enquanto sujeitos de direitos, que apresentam especificidades e por conseguinte devem ser levadas em consideração nas práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino. Faria (2013, p. 112) nos alerta de que a negação da educação escolar para esses sujeitos repercute em outras negações de direitos básicos, tais como: “[...] direito à saúde, alimentação, ao trabalho, saneamento, habitação, organização, lazer, acesso à terra, aos bens de produção e às riquezas que produzem. [...] Enfim, além de excluídos do âmbito escolar, são também privados das decisões e participações”.

A pesquisadora Carvalho (2015) aponta que a exclusão dos educandos da EJA da escola no período “desejado”, se referindo à idade, está relacionada a vários fatores, entre eles ao ingresso precoce no mundo do trabalho, questões financeiras, acesso e permanência ao ambiente escolar e muitos outros. Isso demonstra que esse afastamento não é uma decisão deles, mas está associada aos diversos fatores que constituem a negação de direitos.

Dessa maneira, o professor Milton Santos (2018), da escola pesquisada, expressa da seguinte maneira a sua concepção sobre a modalidade: “Educação oferecida àqueles que não tiveram oportunidade de estudos nos períodos normais, por isso, a EJA deve ser realizada atendendo as especificidades dos sujeitos da EJA”. A concepção desse docente deixa entrever que ele está ciente sobre a negação de direito à escola e como isso impacta nas práticas pedagógicas, sobretudo aquelas que estão de acordo com as especificidades desses sujeitos. Dentre essas peculiaridades, nos chama a atenção que esses sujeitos já fazem parte do mundo do trabalho.

Assim, acreditamos que a temática sobre o mundo do trabalho deva receber uma maior ênfase no planejamento de práticas pedagógicas da EJA, contribuindo no processo de ensino aprendizagem dos educandos e que estes possam relacionar esses conhecimentos com as suas experiências de vida e trabalhos que acumularam no decorrer da sua história. Principalmente, para se tratar das questões étnico-raciais, a temática do mundo do trabalho é imprescindível para demonstrar que os negros e negras sempre tiveram um papel ativo na construção da

sociedade ao longo da história. Logo, esse tema possibilita que os saberes acumulados desses sujeitos sejam o ponto de partida para o desenvolvimento pedagógico.

A Educação, que é a proposta central da modalidade da EJA, está estruturada na concepção defendida por Pinto (2005), em uma perspectiva ampla, visto que nessa modalidade o foco não é apenas o ensino, característica essa que é considerada como uma conquista liderada pelos movimentos populares e consequentemente pela Educação Popular. Essa educação está centrada na educabilidade humana, nos princípios libertários, emancipatórios, na busca da igualdade, justiça e ética. A diversidade é uma das particularidades dessa modalidade.

Diante dessa realidade, a flexibilidade é um elemento central da proposta para EJA, pois para atender essas diversidades, há necessidade de propostas que apresentem outros formatos diferente dos tradicionais, em que a rigidez e a linearidade estão presentes. Logo, a estruturação da EJA não pode ser organizada com o foco em carga horária, regimento, conteúdos, tão presente no ensino “regular/convencional”.

Nesse contexto, a educadora Dandara (2018), da escola pesquisada, defende que é fundamental que a concepção sobre a EJA seja compreendida como: “[...] um direito reservado a todos jovens e adultos que por algum motivo não tiveram como concluir os estudos ou por motivos de trabalhos tiveram o tempo escolar comprometido. Além disso, é uma educação com especificidades para esse público”. Nesse sentido, não poderíamos de mencionar uma das principais características da EJA, que é a Educação como direito humano. A visão de Dandara nos reporta à ideia de uma educação como direito.

Capucho (2012) afirma que é papel da educação contribuir para a construção e formação de sujeitos de direitos humanos, para que esses cidadãos tenham garantidos os direitos efetivos de participação social nas decisões político-econômico-social e cultural. Dessa forma, os jovens e adultos precisam ser reconhecidos como sujeitos de direito, uma vez que historicamente tiveram negados vários deles que os colocaram em situação de desigualdades sociais na sociedade brasileira com a anuência do Estado nesta negação. Entre tantos direitos, destaca-se a educação, negada no passado e, infelizmente, no presente a sua efetivação é dificultada. Por isso, a compreensão da necessidade de reivindicar o caráter afirmativo das políticas públicas destinadas a esses sujeitos no intuito de garantir a educação enquanto política pública para combater as desigualdades promovidas ao longo da história.

3.2 CONQUISTAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A estruturação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi marcada por avanços e retrocessos. Muitos são os desafios para a efetivação da garantia da oferta da EJA e, principalmente, manter o legado da educação popular, pautadas nas concepções freirianas. Essa modalidade obteve suas primeiras conquistas ao longo do século XX de maneira lenta a partir da mobilização dos movimentos populares que exigiam o direito à educação para todos.

Um dos marcos da EJA no Brasil ocorreu na década de 1930, quando o sistema público educacional iniciava a sua consolidação voltando-se a defesa da educação enquanto direito para todos. A Constituição de 1934 garantiu que o Estado seria o responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino primário de maneira integral, gratuita e obrigatória, inclusive, extensivo aos adultos (art. 150).

As políticas públicas educacionais implantadas na década de 30 se efetivaram em decorrência da necessidade da qualificação da mão de obra para o trabalho¹⁶, assim, a EJA se inclui nesse cenário devido aos anseios da emergente burguesia industrial do Brasil. Esse cenário social é marcado pela reconfiguração de acumulação do capital, que deixa de ser controlada pelos latifundiários cafeicultores e passava a ser deliberada pela burguesia industrial, que junto ao Estado buscava implantar um polo industrial no país.

Foi somente na década de 1940 que a educação de adultos foi inserida como pauta da política educacional no Brasil em um processo histórico mais amplo. As ações governamentais dessa época se apresentavam com objetivos mais concretos, buscando atender uma parcela da população que ficou excluída do processo educacional. Beisiegel (1982, p. 177) pontua que nesse período a EJA passava a ocupar um espaço específico no campo educacional, delineando “[...] as ideias, as leis e as iniciativas que se consolidam [...] uma situação inteiramente nova. Até então, registravam-se alguns esforços locais, [...] mas, na década de 40, cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país”.

Nesse período, tem destaque a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, coordenada por Lourenço Filho, que teve por objetivos qualificar mão de obra para as indústrias; adentrar nos espaços rurais; e refletir sobre os índices de

¹⁶ Segundo Freitag (2005, p. 82), o modelo agroexportador, que foi implantado na época da colonização e perdurou até os anos de 1930, caracterizou-se pela produção de produtos agrários destinados à exportação para as metrópoles e descartava a necessidade de qualificação do trabalho, assim, “[...] não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola”. A Igreja Católica através das escolas jesuíticas tinha por função a reprodução das relações de dominação e da ideologia dominante.

analfabetismo no país. Posteriormente, foram organizadas, pelo Ministério da Educação e Cultura, outras campanhas, como: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952 e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958. Ambas não contribuíram para o processo educativo e, por conseguinte, tiveram um período curto em vigor. Ventura (2001) aponta que o termo “campanha” já denotava que foi estruturado algo como emergencial, provisório, como um arranjo à parte do sistema educacional regular.

A década de 60 foi marcada pelo envolvimento de estudantes, políticos e intelectuais nos movimentos populares para pensar estratégias para a educação de jovens e adultos, a fim de desenvolver propostas que incluíssem projetos de cultura e educação popular. Paulo Freire se destacou neste período pelas ideias inovadoras, ao propor uma educação reflexiva e política, em que a prática dialógica se constituiu como uma prática educativa essencial, e os sujeitos dessa educação foram protagonistas do processo de transformação do mundo.

Corroborando com esse entendimento, Paiva (2015, p. 258) acrescenta:

Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos de ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo.

Esses movimentos populares propõem um outro modelo de sociedade para o Brasil e são constituídos por diferentes sujeitos populares, a exemplo do educador Paulo Freire que percebia a importância da educação como instrumento de transformação social, cujo objetivo era a formação de indivíduos conscientes. Nesse contexto, se criticava a estrutura pedagógica da educação de adultos, caracterizada por “fabricação de eleitores acríticos”. Assim, esse cenário promoveu intensos debates acerca da situação do analfabetismo no país e sua relação com as estruturas políticas vigentes. Por isso, a importância de pensar uma educação voltada para a promoção da cultura popular de maneira crítica, consciente e política.

A repressão a partir de abril de 1964, com a Ditadura Militar, foi a resposta do Estado autoritário as experiências desenvolvidas pelo movimento popular, que muito contribuíram para a EJA ao apresentar caminhos e possibilidades, essas acabaram por se desestruturar e até mesmo desaparecer. Nesse período, Paulo Freire¹⁷ foi exilado, mas isso não o impediu que

¹⁷ Paulo Freire foi um revolucionário na luta pela educação popular. Em 1989, período da redemocratização do país, ao assumir o cargo na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina, desenvolve o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). A proposta do movimento surge das necessidades dos grupos sociais que já desenvolviam a alfabetização de jovens e adultos e que, por

contribuísse, mesmo distante, para uma educação de adultos conscientizadora, pelos países que viveu nesse período. No Brasil, resistiram algumas experiências pedagógicas de alfabetização de adultos inspiradas nos pressupostos freirianos, mas nos espaços populares fora do ambiente escolar.

Sobre as repressões do período militar as experiências populares de educação, Di Pierro e Haddad (2000, p. 113) pontuam:

Sob denominação de “educação popular”, entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário, das experiências anteriores, persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário.

A Ditadura Militar buscou dar uma resposta a urgente necessidade de enfrentar a problemática do analfabetismo no Brasil, com a fundação em 1967 do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Apresentava uma estrutura diferenciada da educação popular e contava com financiamento norte-americano, através do acordo MEC-USAID. Segundo Di Pierro e Haddad (2000, p. 114), o MOBRAL “passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro lado, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares”.

Esse movimento buscou combater o analfabetismo e, em respostas aos incentivos da Organização das Nações Unidas (ONU), passou veicular campanhas pela erradicação do analfabetismo, como mecanismos de promoção da paz e desenvolvimento social. O MOBRAL chegou ao fim em 1985, e não apresentou os resultados educacionais esperados.

Na década de 1970, tem destaque a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 5.692 de 1971, que implantou o ensino supletivo e pela primeira vez da história uma legislação mencionava a educação de adultos. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) salientam que essa lei estendeu a educação básica obrigatória, que passou dos 4 para 8 anos, estruturando o ensino de primeiro grau, assim denominado na época. Também foram constituídas as regras para o ensino supletivo que atendia aos jovens e adultos. Os

falta de recursos em virtude da extinção da Fundação Educar, ficaram impossibilitados de dar continuidade ao trabalho. Daí, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Pedro Pontual, entre outros responsáveis pelo programa, optam pela ideia de movimento para se distanciar da concepção de “campanhas”, que marcam a história da EJA no Brasil. Nesse contexto, o MOVA envolveu o poder público e organizações populares na busca de alfabetizar os jovens e adultos em espaços onde não existiam escolas. O programa fomentava ações para que as pessoas não ficassem apenas na alfabetização, mas que tivessem o direito de prosseguir os seus estudos. Para mais informações, consultar: ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

autores ainda apontam que a educação teve especificidade na legislação educacional, sendo distinguidas as várias funções, como: a suplência, o suprimento, atividade e a qualificação.

A partir de meados da década de 1980, a sociedade brasileira começou a se articular, a partir de diferentes movimentos sociais, para reagir às repressões autoritárias da ditadura. Ventura (2001, s.p.) aponta que esse período “[...] fora marcado por fatos de grande significação, como superação do regime civil-militar, a fundação das centrais sindicais, a promulgação da Constituição de 1988, o surgimento e consolidação de várias formas de organização da sociedade civil”.

Levando em consideração esse contexto histórico, é preciso destacar a Constituição de 1988, ao declarar que a educação, no art. 205, é direito de todos e dever do Estado e da família para o exercício pleno da cidadania, e que a educação será ofertada e incentivada com a colaboração da sociedade. Essa constituição é apontada por Di Pierro e Haddad (2000, p. 120) como um marco para a EJA, tendo em vista que representa “[...] a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988”. Essa conquista na legislação brasileira, fruto dos movimentos sociais, intensificou uma discussão acerca da constituição da EJA.

Apesar da conquista do direito público subjetivo à educação, garantida na Constituição de 1988, a EJA não foi ofertada como assegurava a Carta Magna. Isso pode ser evidenciado na década de 1990, quando houve um processo de deslegitimação com reestruturação de políticas e principalmente pela falta de subsídios estatais, o que levou os programas a declinarem. Haddad (2001, p. 197) afirma que nesse período “[...] a educação de adultos no âmbito das políticas educacionais ficou restringida, quase desaparecendo em alguns casos”.

Já a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, relatada pelo senador Darcy Ribeiro, reconheceu a EJA enquanto modalidade de ensino, o que é um marco na história da EJA. Mas, essa conquista não garantiu êxito para o desenvolvimento dessa educação, pois a aprovação no mesmo ano do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) não garantia recursos para a EJA, o que impossibilitou a efetivação de ações pedagógicas.

Essa situação perdurou até o ano de 2006, quando foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que incluiu a EJA na receita orçamentária da União. Contudo, essa conquista não foi concretizada eficazmente, pois os repasses dos valores não foram integrais no que diz respeito aos estudantes do ensino fundamental e médio, o que demonstra que a EJA carrega um estigma de marginalização social. Ventura (2001) aponta que essa atitude

“[...] completa o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como uma educação de segunda classe.”

Essa LDBEN não atendeu aos anseios dos movimentos populares, passando por mais de oito anos debatendo até a tramitação do projeto. Assim os acordos foram desprezados, constituindo-se um retrocesso em comparação a Constituição de 1988, visto que a LDBEN retomou a concepção de educação compensatória ao referir a EJA enquanto “cursos e exames supletivos” (art. 38).

Di Pierro e Haddad (2000, p. 121) evidenciam que na LDBEN a EJA se apresenta com poucas novidades, pois:

[...] seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Os autores deixam entrever que essa modalidade foi tratada dentro de uma especificidade para atender os sujeitos que os constituem. Vale salientar que a LDBEN nº 9.394/96, na seção V, nos artigos 37 e 38, institui a modalidade da EJA, conforme mencionada acima, como ensino obrigatório, ensejando a jovens e adultos a prosseguirem os estudos na idade “regular”, levando em consideração as peculiaridades dos estudantes e viabilizando não apenas o acesso, mas a sua permanência.

No panorama histórico internacional, tem destaque a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA¹⁸), ocorrida em 1997 em Hamburgo, Alemanha. A V CONFINTEA apresentou como uma das principais pautas a defesa do direito à educação de adultos ao longo da vida. O entendimento é que essa educação se efetive além dos espaços

¹⁸ A primeira CONFINTEA ocorreu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. Aconteceu em um contexto pós-guerra, na busca de estratégias em defesa da paz. A conferência defendia que a educação de adultos deveria ser estruturada de acordo com suas especificidades e funcionalidades. A segunda ocorreu em Montreal, Canadá, em 1960, chamando a atenção para as transformações sociais e a necessidade de levar esses fenômenos em consideração na educação de adultos. A terceira ocorreu na cidade de Tóquio, Japão, no ano de 1972. A quarta conferência foi realizada no ano de 1985, em Paris, França, teve por tema “Aprender é a chave do mundo” e defendeu a importância do reconhecimento do direito de aprender como um dos principais desafios para a humanidade. A quinta ocorreu em Hamburgo, Alemanha, no ano de 1997, e teve uma presença significativa de representantes da sociedade civil. Nesta conferência foi aprovada uma agenda detalhada que já anunciava a necessidade da organização mundial para enfrentar a questão do analfabetismo. A VI CONFINTEA ocorreu no ano de 2009 na cidade de Belém, Brasil, onde os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reavaliarem os compromissos da EJA acordados desde da Conferência de Hamburgo no ano de 1997. A conferência chamou a atenção para a importância do reconhecimento da aprendizagem dos adultos em uma perspectiva de aprendizado ao longo da vida.

escolares, e que uma das premissas principais deva ser o desenvolvimento da autonomia. A CONFINTEA, segundo Ventura (2008), é espaço de discussão sobre a EJA e representa as ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a questão da educação de adultos. Assim, as conferências tornaram-se “[...] um espaço que catalisa e articula matrizes teóricas e perspectivas políticas internacionais, no âmbito da educação de adultos” (VENTURA, 2008, p. 82).

Destacamos também o ano 2000 como marco para a EJA, visto que houve a concretização da normatização e identidade da EJA com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), o que contribuiu para avanços nas políticas para essa modalidade. As diretrizes apontam a necessidade que a EJA, enquanto modalidade da educação básica, esteja atenta as especificidades dos estudantes, levando em consideração as suas funções, a saber: reparadora, equalizadora e qualificadora.

As diretrizes contextualizam a história de negação de direitos que os sujeitos que constituem a EJA, como: negros, escravizados, índios, trabalhadores, mulheres, entre outros, que foram coibidos de exercerem plenamente a cidadania em face do descaso que a elite brasileira tratava a questão da educação para esses sujeitos.

O parecer CNE/CEB nº 11/2000, documento referencial para homologação das diretrizes, tendo como relator o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, tem por objetivo orientar a modalidade EJA e seus respectivos programas e, se refere à negação de direito à educação como uma dívida social, ao apontar que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 05)

Essa dívida social ainda repercute nos sujeitos que enfrentaram (e enfrentam) as consequências dessa realidade histórica. Nesse contexto, o parecer apresenta as funções da EJA (Reparadora, Equalizadora e Qualificadora) na perspectiva da correção da injustiça social enfrentada outrora por esses sujeitos. Assim, o parecer aponta que se faz necessário “[...] a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos

indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 06)

Dessa maneira, a função Reparadora da EJA, instituída pelo parecer, foi destinada a reparar uma dívida social de negação de direitos, neste caso a educação. Além disso, aponta o reconhecimento da igualdade ontológica de qualquer indivíduo. Sendo assim, a EJA está voltada para todos os sujeitos que tiveram negados seus direitos ao processo de escolarização, tornando-se um meio de reparação social, o que possibilita a igualdade de oportunidade.

A função Equalizadora propõe uma redistribuição de oportunidades para todos os sujeitos que ficaram impossibilitados de iniciar ou até mesmo dar continuidade aos estudos. Assim, faz-se necessário pensar outras estruturas pedagógicas concernentes com os anseios desses jovens e adultos que buscam a efetivação de seus direitos, principalmente a educação. Já a função Qualificadora, também denominada de Permanente, está relacionada com a concepção de educação ao longo da vida, ou seja, a importância da qualificação no decorrer da vida, sem um aprisionamento da concepção da idade “regular” para o aprendizado. Está relacionada ao pressuposto da incompletude do ser humano, reconhecendo que estamos em constante processo de aprendizagem que implica na construção social.

Em 2001 houve a inserção no Plano Nacional de Educação, que demonstrava, naquele período, a possibilidade de um projeto emancipatório. Esse projeto foi reafirmado com a VI CONFINTEA, ocorrida no ano de 2009, na cidade de Belém do Pará, Brasil, e teve como resultado das diversas discussões a publicação do “Marco de Ação em Belém”, um documento que defende a concepção da aprendizagem ao longo da vida.

Essa conferência contou com a participação de uma diversidade de movimentos populares que lutaram, e lutam, para a democratização da educação no nosso país. Esses movimentos buscam debater sobre os rumos da EJA na perspectiva da efetivação do direito a uma educação que respeite as suas singularidades e especificidades dos sujeitos que os constituem. Nesse contexto, tem destaque na história da EJA os movimentos sociais populares e os fóruns de EJA, constituídos nos quatro cantos do país, que se articulam para debater caminhos para essa modalidade, avaliando as ações e reivindicando uma educação de qualidade para esses sujeitos.

Os movimentos sociais populares tiveram ao longo da história um papel ativo, pois exigiram do Estado ações concretas na elaboração de políticas educacionais, em consonância com os anseios dos grupos populares, que reivindicaram o reconhecimento das identidades, nas suas diferenças étnico-racial, de gênero, de região e de orientação sexual.

Vale salientar que os movimentos sociais populares, além de contribuir na elaboração das políticas públicas da EJA, também foram responsáveis pela desconstrução da visão estereotipada dos sujeitos da “falta”, demonstrando que os homens e mulheres que constituem os sujeitos da EJA apresentam uma bagagem de vivências, saberes, lutas e resistências que se caracterizam como possibilidades para ocupar outros espaços a partir da garantia do direito à educação.

Nesse sentido, para compreender a importância dos movimentos sociais e sua relação com a EJA, foi necessário compreendê-las nos seus dois sentidos: amplo e estrito. Na perspectiva de Romão (2010), o sentido amplo refere-se a toda e qualquer manifestação coletiva, já no sentido estrito refere-se aos “[...] movimentos mais recentes da sociedade civil, organizada ou não, que emergiram, [...] na segunda metade do século 20, reivindicando habitação, transporte coletivo, educação, emprego” (ROMÃO, 2010, p. 17). Assim, esses movimentos no campo da EJA precisam ser situados no sentido amplo, por estar associados às manifestações de luta em prol da superação e transformação da sociedade que se estrutura em princípios da desigualdade social e na negação de direitos.

É a partir dessa compreensão dos movimentos sociais, enquanto espaço de reivindicação para a garantia de direitos humanos, que esses movimentos populares contribuíram nas políticas públicas educacionais, enfrentando as elites que historicamente foram responsáveis pelo não direito aos grupos populares.

Os movimentos sociais populares, assim como os Fóruns de Jovens e Adultos, tornaram-se espaços de luta, empoderamento e aprendizagens. É nesses espaços que ocorrem discussões coletivas, trocas de experiências, constituindo em espaços plurais. Soares (2004) aponta que os Fórum de EJA se articulam com diferentes instituições (universidades, ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos), tendo por objetivo dialogar com os setores governamentais na busca de tencionar/intervir em políticas públicas que garantam a efetivação do direito à educação para os sujeitos da EJA.

Nesse panorama histórico, Urpia (2012) aponta que, durante os dois mandatos do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a EJA obteve vários avanços nas políticas públicas. No ano de 2004, foi instituída no Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que teve por objetivo desenvolver ações de combate à discriminação racial, sexual e gênero, na busca de promover a valorização da diversidade. A SECAD, na visão da autora, representou o espaço da EJA nesse governo. Em 2011, no governo da presidenta Dilma Rousseff, essa secretaria incorporou a Educação Especial, quando passou a ser denominada de Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), seguindo os mesmos propósitos. A autora ainda salienta que, durante os dois mandatos, houve uma intensificação de ações voltadas para a EJA:

[...] dentre elas, aquelas voltadas para os recursos didáticos, para a formação de professores, para a alimentação e para o transporte escolar. Essas ações decorrem de diversos Programas, dentre eles, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) – Medida Provisória nº 455 de janeiro de 2009; do Programa Nacional de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, Lei nº 10.880 de 9 de janeiro de 2004; do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA – Fazendo Escola), do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e do Programa Nacional de Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). (URPIA, 2012, p. 90-91).

Assim, constatamos que apesar da intensificação de ações, a EJA não consegue se estruturar enquanto modalidade de educação no que se refere aos anseios dos jovens e adultos trabalhadores. Os altos índices de analfabetismo, a evasão, a falta de estruturação pedagógica e o despreparo dos docentes são alguns dos fatores que podem contribuir para o não acesso à educação pelos sujeitos da EJA.

Diante desse panorama, percebemos que foram muitos os avanços nas políticas públicas destinadas à EJA no Brasil ao longo das décadas, mas notamos também que houve retrocessos. Notemos que a LDBEN nº 9.394/96 é um avanço quando considera a EJA enquanto uma modalidade da educação básica, assim como as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no ano 2000, a abertura da SECAD, logo depois SECADI, responsável pela estruturação da EJA em nível nacional. Além disso, temos a inclusão da EJA no FUNDEB, apesar da diferença de valores destinados ao ensino fundamental e médio. Essas ações em nível federal influenciaram estados e municípios a instituir secretarias ou setores responsáveis pelos assuntos da EJA.

Nesse contexto, os Fóruns de EJA também possuem uma história de (re)existência ao fortalecer e contribuir nos debates sobre a garantia dos direitos humanos. As universidades contribuíram a nível de pesquisa quando criaram cursos de pós-graduação em EJA, em nível *latu sensu* e *stricto sensu*. Nesse sentido, citamos o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que oferta a comunidade acadêmica um mestrado voltado especificamente à EJA. Vale Salientar que esse é o único mestrado profissional em EJA no país.

Entretanto, na atualidade, são muitos os desafios para a garantia do direito à EJA, principalmente a garantia da oferta da modalidade a partir das suas especificidades, singularidades. Daí a importância da contextualização dos currículos, metodologias e formação específica para os docentes que atuam na EJA.

Essa modalidade de ensino ainda é tratada nas políticas públicas com descaso. As verbas são diferenciadas das outras modalidades, há ausência de formação para professores, além da não efetivação de políticas públicas que assegurem o acesso e permanência dos discentes, preconizadas nos documentos que normatizam a EJA. Além desses descasos, constata-se que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada no ano de 2017, apresenta contradições acerca da educação básica, pois se detém apenas na educação infantil e no ensino fundamental, fazendo uma referência de maneira sutil quando se refere à EJA. Essa constatação evidencia que a BNCC negligência a EJA, reduzindo a construção curricular em consonância com as particularidades dos sujeitos que constituem essa modalidade.

Na BNCC há uma atenção considerável à educação infantil, o que nos leva a recordar as ideias defendidas no século XX, na qual a solução era a erradicação do analfabetismo. Sobre essa preferência de uma modalidade sobre a outra, Pinto (2005, p. 81), expressa sua opinião sobre tamanho absurdo, ao defender que é “[...] errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança”.

No contexto da base, a educação infantil proporcionaria a erradicação do analfabetismo, não considerando que a EJA é uma política pública de reparação social. Reparação essa que nos leva à defesa da EJA enquanto uma política afirmativa, pois os homens e mulheres que constituem essa modalidade de ensino têm, na sua história de vida, marcas das desigualdades sociais, raciais e o não direito.

Dessa forma, a BNCC demonstra a desvalorização social e educacional com que historicamente a EJA foi tratada desde sua origem, reservando-lhe a marginalização nas políticas públicas educacionais. Acreditamos que essa invisibilização, mesmo com os princípios defendidos no Parecer 11/2000, representam um movimento por parte de um grupo que quer silenciar e invisibilizar a história da EJA e dos seus sujeitos. Assim, a EJA segue na história da (re)existência para garantia do direito à educação para diferentes sujeitos que constituem a sociedade brasileira, como: negros, indígenas, mulheres, trabalhadores do campo, ribeirinhos, pantaneiros, extrativistas, entre muitos outros.

3.3 (RE)PENSAR O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA EJA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao longo da história a escola passou por transformações sociais e políticas em decorrência dos interesses sociais dominantes. No século XXI essa instituição vem sendo questionada sobre o seu papel social, principalmente com a conquista do direito à educação escolarizada pelas camadas populares, como os sujeitos da EJA, que têm chegado a essa instituição e passam a exigir um outro sentido ao trabalho educacional. Os coletivos dos populares, destaque entre eles para o Movimento Negro, exigem um trabalho pedagógico pautado na descolonização, que possibilite uma formação emancipadora e humanizadora, tendo em vista que na escola ainda está assentada uma lógica da colonialidade¹⁹, que impõe normas, valores e diferenças constitutivos do poder capitalista.

O conceito de descolonização está fundamentado na perspectiva de Frantz Fanon (2005), em sua obra *Condenados da Terra*, cuja concepção está alinhada à ideia de libertação, opondo-se à colonização. Desse modo, a descolonização possibilita a constituição de um “novo homem”, a partir de um processo histórico que questiona o colonialismo. O combate ao colonialismo possibilita uma luta contra a miséria e o subdesenvolvimento imposto por esse sistema, que invisibilizou os colonizados. Assim, a descolonização indaga a interpretação e produção histórica eurocentrada de mundo e do conhecimento, que foi/é disseminado a partir da visão do colonizador.

Gomes (2018) discorre que a “[...] descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão.” Logo, a escola é um espaço essencial para o processo de descolonização do homem, espaço este, que ainda está arraigado na concepção de colonialidade, que mesmo com o término do domínio colonial ainda persistem suas influências a partir de outros mecanismos. No caso da escola essas amarras são perceptíveis a partir dos currículos.

Nesse sentido, a escola, na maioria das vezes, dissemina uma cultura hegemônica e desprestigia outras culturas por considerar inferior. Assim, no processo de formação escolarizada transmite valores e ideologias que reiteram as discriminações raciais e sociais,

¹⁹ Torres (2018) discorre que o colonialismo está relacionado com o processo constitutivo dos territórios coloniais, ou seja, é a formação histórica das colônias a partir do processo de “descoberta” pelos impérios ocidentais. A colonialidade é o processo desumanizante que invisibiliza a história dos colonizados, mesmo na ausência das outrora colônias formais. Esse processo é resultante da imposição de poder e da dominação colonial que ainda consegue atingir as estruturas subjetivas da sociedade.

estabelecendo as desigualdades presentes no meio social, de maneira natural, não problematizando que este “*apartheid*” social e principalmente racial é alimentado por um processo de formação escolarizada que, na maioria das vezes, exclui ao invés de incluir.

Na perspectiva de Arroyo (2007, p. 119) “[...] a escola tem sido e continua sendo extremamente reguladora dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados”. De acordo com o autor, essa prática reguladora está a serviço de um coletivo hegemônico e dominante, que não tem interesse em visibilizar a história e a cultura dos afro-brasileiros. Essas atitudes naturalizadas reverberam e sedimentam o mito da democracia racial, uma vez que continua disseminando que no Brasil não há discriminação racial.

Vale salientar que esse mito é um discurso estrategicamente assentado no imaginário coletivo que busca veementemente a negação do racismo no Brasil, e por isso os constantes ataques a nós, negros, quando denunciemos atos de racismo nas mídias. Muito mais preocupantes são as ameaças do atual (des)governo que deveria prezar pelos direitos de reparação social, que se constituíram em Políticas Afirmativas, fruto das mobilizações dos movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro, que historicamente demonstrou as desigualdades socioculturais no Brasil.

Nesse contexto, a pesquisadora Lima (2015) salienta a importância da escola enquanto uma das instituições educacionais que tenha por fundamento uma prática não excludente, mais inclusiva das referências étnico-raciais, na busca de combater a naturalização desse mito. Essa ação possibilitará aos sujeitos que constituem a EJA uma reflexão do que é ensinado e aprendido para além do ambiente escolar, demonstrando para eles como ocorre o processo de construção do conhecimento e sua relação de poder exercido no contexto social e o papel da escola para romper com as práticas discriminatórias e segregacionistas que excluem determinados grupos étnicos.

Diante disso, constatamos que os desafios das escolas, no que concerne à implementação e efetivação da Lei nº 10.639/2003, perpassam por diferentes fatores, entre eles a formação de professores se destaca. Supomos que isso deve ocorrer por eles terem sido constituídos de uma formação em base colonialista, ou seja, a partir de uma visão eurocêntrica e hegemônica. Por isso, destacamos a importância da formação de professores que promova a descolonização dos conhecimentos introjetados no imaginário coletivo.

Gomes e Silva (2006) sinalizam que os professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos atentem-se cada vez mais das várias situações que circundam o contexto educacional dessa modalidade de ensino, tais como: a situação socioeconômica; as trajetórias de exclusão em decorrência do processo de desumanização, que têm provocado a baixa

autoestima; as diferenças geracionais cada vez mais presentes pelo processo de juvenilização na EJA; a diversidade cultural e étnico-racial; as diferentes concepções dos estudantes em relação à escola e, principalmente, pensar nessa modalidade a partir da perspectiva dos trabalhadores.

Ao refletir sobre os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino, Miguel Arroyo (2011) salienta que devemos compreendê-los nas suas especificidades e principalmente “[...] vê-los como alunos (as), e tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir” (2011, p. 23). Assim, diante do que foi exposto *a priori*, os professores da EJA deveriam se comprometer com a educação das camadas populares, visando estratégias para a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação que existem em nossa sociedade.

A escola deve exercer uma missão transgressora e analisar ao que estar acontecendo na sociedade. De acordo com Amorim (2007), a escola transgressora promove discussões sobre questões que envolvem as diferenças em seu espaço e fora dela, e, ao problematizar essas temáticas, será possível estabelecer um sentido mais democrático às relações étnico-raciais.

Evidenciamos, portanto, a importância da escola transgressora para a formação de cidadãos e da construção de identidade, exercendo um papel importante para efetivação da Lei nº 10.639/03. Assim sendo, ela poderá promover discussão sobre temas que proporcionem mudanças, pois a mesma deve estar atenta às indagações, aos questionamentos acerca da sua função social que é a preparação dos seus sujeitos para viver em sociedade. Por isso, Amorim ainda reitera que “[...] é necessário trabalhar com questão da equidade. [...] Não podemos perder de vista que uma sociedade que tem equidade é também uma escola mais justa e igualitária” (2007, p. 46-47).

É fundamental não perder de vista a função social que tem a escola para encorajar os jovens e os adultos a romperem com as práticas segregacionistas existentes no interior dessa instituição e no conjunto da sociedade. Retomamos as ideias do pesquisador Amorim (2007), quando defende que é responsabilidade da escola promover uma formação humana que possibilitem os cidadãos estarem preparados para viverem em uma sociedade equânime de maneira ativa, crítica e solidária.

Defendemos, portanto, que a formação de professores deve acontecer na perspectiva da verticalização das discussões sobre as relações étnico-racial, na qual os docentes compreendam a diversidade, que o respeito e valorização às diferenças prevaleçam. Assim,

uma formação que contempla a diversidade promove uma efetiva mudança de atitudes e posturas acerca das diferenças.

Não cabe um olhar descontextualizado e comemorativo sobre a diversidade, e sim uma atitude problematizadora e questionadora acerca das concepções que se apresentam no contexto escolar, que muitas vezes se apresentam de maneira estereotipada e preconceituosa. As trocas de saberes, a partir do diálogo, é uma das possibilidades pelas quais os docentes e estudantes podem estabelecer reflexões sobre a temática proposta.

É nesse sentido que Freire (1996, p. 18) evidencia que “[...] na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que podemos melhorar a próxima prática”. Sendo assim, acreditamos que a formação de professores na perspectiva da diversidade poderá ser pautada na reflexão da prática, pois possibilitará analisar o ato pedagógico que envolve conhecimentos disseminados e o processo avaliativo desse processo instituído no âmbito escolar, o que proporcionará novas metodologias para contemplar a diversidade cultural e étnico-racial de maneira igualitária.

3.4 INTERCONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nilma Lino Gomes (2007) aponta que as interconexões entre a EJA e as relações étnico-raciais já estão presentes em si através dos sujeitos que constituem essa modalidade de ensino, que em sua maioria são negros(as). No entanto, apesar da forte presença desses sujeitos, isso não garante uma discussão eficaz sobre a questão racial em sala de aula. Assim, é importante analisar as interconexões dessas categorias, para compreendermos como elas foram construídas e produzidas no decorrer da história.

Sabemos que o campo da EJA está atrelado à história da negação de direitos, entre eles o da educação, já discutido anteriormente, e também o legado da Educação Popular que muito contribuiu para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Assim, a EJA e a Educação Popular se apresentam como transgressoras de um sistema marcado pelo não direito, principalmente para a população negra, que teve negado o acesso à escola desde o período da formação do país, se perpetuando no pós-abolição e enfrenta nos dias atuais obstáculos para a efetivação do direito à educação escolarizada. A entrada dos negros no ambiente escolar foi proveniente da luta do Movimento Negro, que, além da garantia do

direito a educação, reivindicou a inserção do ensino da história afro-brasileira e africana no currículo educacional, na busca da valorização da identidade do povo negro no Brasil.

A população negra desde o período escravocrata no Brasil tem apresentado formas de resistências à barbárie da escravização, seja organizando revoltas coletivas, estratégias de preservação das práticas religiosas, as fugas que deram origem aos quilombos e posteriormente a luta pela inserção na sociedade de maneira igualitária. Cardoso (2001, p. 20) denomina que todas as ações dos negros foram/são caracterizadas pelo fenômeno denominado de “Resistência Negra”, que está relacionado a “[...] uma reação individual ou coletiva ao ato cruel de negação física e cultural da humanidade de homens e mulheres negras [...] e são uma resposta a brutal repressão física e a violência que a população negra foi submetida”.

Foi nesse contexto que o Movimento Negro se constitui como ator coletivo e político para enfrentar as inúmeras explorações e exclusões sociais e raciais que essa população vem sofrendo ao longo da história. Gomes (2017) aponta que nesses tempos tenebrosos e de desgovernos, nos quais a democracia corre sérios riscos, os movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro, atuam como protagonistas políticos, denominado por ela de “faróis que brilham”, apontando caminhos para todos os sujeitos que lutam pela emancipação e pela democracia. Para a autora, esses movimentos “[...] são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” (GOMES, 2017, p. 16).

Na perspectiva de Cardoso (2001), o Movimento Negro se diferencia dos outros movimentos sociais por buscar um equilíbrio entre a valorização da tradição/ancestralidade e a modernidade. O autor destaca a resistência negra como uma luta incessante para combater todas as formas de violência, opressão e abusos que os negros viveram, e ainda vivem na atual conjuntura. Dessa forma, o Movimento Negro pode ser compreendido como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, a ‘raça’, e por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Nesse sentido, o Movimento Negro representa a resistência coletiva dos negros diante da libertação e enfrentamentos das marcas da escravidão, da opressão, que promovem a

marginalização social e o racismo. Santos (1994) amplia essa noção ao apontar que esse Movimento pode ser compreendido a partir das suas ações de mobilização política, educacional, de protestos contra todas as formas de discriminação racial, que se concretiza através dos movimentos artísticos, literários, religiosos, entre outros.

A pesquisadora Ana Célia da Silva (2002) defende que o Movimento Negro pode ser analisado na perspectiva político-ideológica a partir de papéis sociais definidos. Para a autora, o Movimento Negro são: “[...] todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela liberdade, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais na sociedade” (SILVA, A. 2002, p. 140).

Gomes (2007) ao tratar sobre essas questões, amplia essa visão ao se referir à realidade de jovens e adultos, ao afirmar que o Movimento Negro historicamente vem organizando-se politicamente de diversas formas, para cobrar educação para todos, políticas públicas e programas sociais e culturais que levem em consideração não só as questões sociais, mas principalmente a questão racial. Para ela esse movimento provocou a discussão sobre a desigualdade racial e sua relação com as questões sociais na arena política, trazendo para o debate público a importância dessa compreensão para a definição de outras práticas e currículos escolares da educação básica, no campo da universidade e principalmente na EJA.

Dessa forma, fica evidente que uma das principais bandeiras de luta do movimento negro foi/é a educação. Ana Célia Silva (2002, p.140) afirma que inicialmente a educação foi exigida para o desenvolvimento do povo negro, “[...] como integração à sociedade existente e, depois, denunciando a instituição educacional, como reprodutora de uma educação eurocêntrica, excludente e desarticuladora da identidade étnico-racial e da autoestima desse povo”.

A luta do Movimento Negro em prol da educação, segundo Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), se iniciou nas primeiras décadas após a abolição. Para Gomes (2007, p. 94-95) a exclusão do acesso aos jovens e adultos a escolarização era uma das grandes preocupações das organizações negras. Para os autores, “Estes grupos, por meio das mais diversas ações, além de denunciarem o racismo, visavam a preencher uma lacuna deixada pelo Estado brasileiro em relação aos processos educativos escolares voltados para o segmento negro da população.”

Dentre as diversas organizações destacam-se os movimentos coletivos de mobilização racial negra denominados de associações de “homem de cor”²⁰, elas possuíam um cunho assistencialista, recreativo e cultural, que passaram a reivindicar a oferta da educação. Nesse sentido, várias delas criaram em suas próprias sedes escolas.

Gonçalves (2011) afirma que nesse período essas associações buscavam demonstrar a importância da educação para as famílias negras, pois estudar era uma das estratégias de ascender socialmente, o que permitiria integrar-se à vida social e combater a miséria. Assim, “[...] o papel das organizações negras era mostrar para a sociedade branca que os negros eram tão capazes quanto os brancos para se integrarem aos padrões de comportamento dito civilizado” (GONÇALVES, 2011, p. 107).

O pesquisador Carvalho (2015) aponta que nesse período, o movimento negro não apresentava propostas de uma educação que contemplasse a história e cultura africana e afro-brasileira. Naquele momento, a compreensão da educação estava atrelada ao processo educativo, enquanto socialização dos conhecimentos para que os negros tivessem a oportunidade de integrar-se na sociedade.

A imprensa negra insurgente também teve um papel importante nesse período ao destacar as problemáticas enfrentadas pelos negros e negras, e propor estratégias de soluções da problemática racista no Brasil que negava direitos à população negra, principalmente a questão da educação, pois passava a incentivar, nas suas edições, sobre a necessidade de crianças, jovens e adultos saberem ler, escrever e contar.

Nesse contexto, destaca-se, em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB), uma organização política que passou a reivindicar propostas políticas mais explícitas para a população negra. Segundo Ana Célia da Silva (2002, p. 140), a Frente Negra era “[...] caracterizada como um movimento político de massa, integracionista e de reação à discriminação do negro no mercado de trabalho”.

Em meados do século XX, a FNB foi a entidade negra que mais se destacou no país e agregou mais de 30 mil filiados, e as mulheres tiveram um grande papel nesse movimento. Em 1936, concretizou-se como partido político na busca por participar do pleito eleitoral e inserir os negros na esfera política. Contudo, com o “Estado Novo”, no ano de 1937, ditadura liderada por Getúlio Vargas, essa organização foi extinta, assim como outras organizações que ameaçavam o sistema político dessa época.

²⁰ Segundo Gonçalves (2011), essa denominação estava relacionada ao período escravocrata, pois é dessa maneira que se referiam às pessoas negras até meados do século XX.

A FNB além da pauta política, também desenvolvia ações para alfabetizar os adultos nesse período. Objetivava resgatar a autoestima dos negros, abalada pelas marcas escravocratas. Para isso, eles organizavam cursos de alfabetização de adultos e formação política frentenegrina. Essas ações foram interrompidas com a extinção da FNB em decorrência da Ditadura de Vargas, mas essa experiência contribuiu para o debate acerca da importância da educação dos negros no Brasil.

Munanga (2006) pontua que a FNB deu uma grande contribuição para a educação, pois se fundamentava na filosofia educacional, defendendo que a ascensão dos negros se efetivaria a partir do momento que estes tivessem garantido o direito de maneira equânime à ciência, às artes e à literatura. Nesse sentido, essa organização tinha como umas das principais bandeiras de reivindicações a educação.

A preocupação da FNB em escolarizar negros e negras, e principalmente politizá-los, serviu de referência para outras ações do movimento negro, destaca-se nesse contexto o Teatro Experimental Negro (TEN). Esse grupo foi fundado no ano de 1944, no Rio de Janeiro, dirigido por Abdias do Nascimento. Segundo Munanga (2006, p. 121), o TEN “[...] tinha o objetivo de abrir as portas das artes cênicas brasileiras para atores e atrizes negros. O TEN foi o responsável também pela publicação do jornal QUILOMBO, o qual retratou o ambiente político e cultural de mobilização antirracista no Brasil.”

Gomes (2017) pontua que o nascimento do TEN está relacionado a uma proposta de contestar a discriminação racial sofrida pelos negros e negras, e principalmente preparar os atores e dramaturgos negros, demonstrando a sociedade que esses tinham um grande potencial artístico, o que faltavam era oportunidades, além de resgatar a herança africana na sua expressão artística brasileira.

Esse movimento preocupou-se com a questão da alfabetização de jovens e adultos, assim, os participantes, entre eles empregadas domésticas, motoristas, operários, favelados sem profissão definida, funcionários públicos e muitos outros sujeitos participaram de cursos de alfabetização de adultos. Dessa maneira, o TEN, numa proposta emancipatória, pautava essas experiências no ideal que poderia combater o racismo por meio da educação e cultura. E a defesa dessa organização era a educação enquanto direito e dever do Estado. O TEN foi extinto em decorrência da ditadura militar de 1964, mas deixou contribuição de grandes avanços para a estruturação do Movimento Negro no Brasil.

No final dos anos de 1970, várias organizações do Movimento Negro, em virtude dos casos de racismo e discriminação racial, ocorridos no período da Ditadura Militar, se articularam para a criação de uma organização com caráter nacional, inspirada na Frente

Negra Brasileira, para combater os desmandos da ditadura em um processo de luta política pela democracia. Assim, em 18 de junho de 1978, foi lançado em São Paulo, durante um protesto nas escadarias do Teatro Municipal, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Segundo Pinho (2003), em dezembro de 1979 é denominado de Movimento Negro Unificado (MNU), nome que permanece até os dias atuais.

Gonçalves (2011) destaca a existência de várias organizações independentes, que funcionavam como “células”, contribuindo na luta contra o racismo/discriminação dos negros em diferentes perspectivas, como a cultural, integracionista, cristã, candomblecista entre outras. Mas, o MNU surge como “[...] ação coletiva de unificar a luta dos afrodescendentes”. (GONÇALVES, 2011, p. 112).

O MNU foi o responsável pela extinção do termo “homens de cor” das organizações criadas desde o início do século XX, adicionando a palavra “negro”, na busca da valorização desses povos e principalmente na busca pela desmitificação da ideologia do mito da democracia racial. Dessa forma, esse movimento constitui-se com um marco na história de resistência dos negros, possibilitando avançar nas lutas antirracistas e na defesa do povo negro nos aspectos políticos, econômicos e sociais. Silva (2017, p. 90) aponta que o MNU é um “[...] movimento político em sua essência, debatia-se, nos idos dos anos de 1970, com o problema da retração do povo negro às exortações e à luta por direitos de cidadania”.

Gomes (2007) suplementa essa afirmação e aponta que a educação e o trabalho foram duas bandeiras de reivindicações do MNU nacionalmente na luta contra o racismo, discriminação racial e a desigualdade social. Acrescenta ainda que: “O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referências acadêmica nas pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil”. (GOMES, 2017, p. 32).

O “mito da democracia racial” foi um dos principais pontos de discussões do MNU, que buscava desenvolver estratégias para combater a propagação desse mito. Para esse movimento, de acordo com Silva (2017, p. 101), o mito da democracia racial:

[...] apregoa a igualdade de oportunidades para brancos, negros e mestiços. Ele contribui para camuflar a desigualdade racial, a discriminação praticada no acesso ao emprego e a consequente falta de oportunidades de adquirir a formação geral e profissional da maioria do povo negro, bem como a manutenção do ‘seu lugar’ nas atividades consideradas inferiores e, por isso, mal remuneradas.

Dessa maneira, o movimento continua a desenvolver ações para combater o mito da democracia racial, além de defender a importância do conhecimento histórico e social da população afro-brasileira e africana para a formação do Brasil. Desde a sua fundação, defendia a comemoração do dia 20 de novembro em celebração a consciência negra, em homenagem a um dos principais representantes da resistência negra, Zumbi dos Palmares.

Silva (2017) destaca que a manutenção do mito da democracia racial é um desafio e tem sido combatido pelas frentes de luta contra o racismo, pois ele contribui para a manutenção dos lugares de privilégios da classe dominante, que busca confundir e camuflar as situações de exclusões sociais e raciais que os negros vivem. O movimento compreende que o mito é uma ideologia de negação da existência do racismo, o que invisibiliza as condições de igualdade/equidade para a população negra.

Diante desse cenário, foi possível constatar que a educação foi uma prioridade do MNU, pois se compreende a escola como um espaço onde os negros vivem e infelizmente sofrem o racismo/discriminação. Por isso, esse movimento buscou fiscalizar e contribuir através de (de)formações de professores voltadas às questões étnico-raciais e levantando a defesa da inclusão do ensino da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares.

Silva (2017) aponta que o movimento, através do Grupo de Educação MNU denominado Robson Silveira da Luz, homenagem ao estudante morto no período da Ditadura Militar, em 1981, elaborou várias ações em escolas públicas, particulares e até em universidades desenvolveram formações para evidenciar a história do negro no Brasil.

Na Bahia, o Grupo de Educação MNU e outras entidades negras solicitaram ao secretário de educação do estado a criação de um curso de especialização sobre a História e a Cultura da África, voltados para os professores das escolas da Bahia. Em seguida essa ação desencadeou outra conquista, a inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos da História e da Cultura da África Pré-colonial”, no currículo de 1º e 2º grau da rede pública. No entanto, essa conquista não perdurou por muito tempo, aproximadamente dois anos, pois o Estado não garantiu a implementação, visto que os diretores não viram sentido na disciplina, além de uma parcela de professores não acharem importância na disciplina por não acreditarem na existência do racismo no Brasil naquele período (SILVA, 2017).

Entre as diversas ações que o MNU desenvolveu ao longo da sua história, em 20 de novembro de 1995, a organização ressignifica o seu papel emancipatório e organiza a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em defesa de ações afirmativas para a população negra, e para isso entregou ao presidente

Fernando Henrique Cardoso a proposta do “Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”. Na proposta por ações afirmativas existia a demanda por acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

O ano 2000 é um marco para esse movimento, por ter sido um dos convidados para a preparação e participação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovido pela ONU, ocorrido no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Nesse evento o Brasil reconheceu a existência institucional do racismo e assumiu o compromisso na construção e implementação de políticas públicas de combate ao racismo e redução das desigualdades raciais.

Nesse contexto, há um processo de ressignificação e politização acerca da noção de “raça”, o que promove mudanças internas na estruturação política do Estado. A posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, possibilitou a criação da Secretaria de Políticas de promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que possuía *status* de ministério, sendo responsável por construir, fomentar e direcionar políticas voltadas para a promoção da igualdade racial.

Outro importante órgão criado pelo Ministério da Educação (MEC) foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no ano de 2004. Em 2011, essa secretaria passa a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ela tinha por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais, garantindo o direito à educação na diversidade para todos os sujeitos. Gomes (2017, p. 35) compreende que: “Com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade oriunda dos movimentos sociais e, particularmente, do Movimento Negro, ganha visibilidade na estrutura organizacional desse ministério”.

Foi nesse período também que uma das reivindicações históricas do Movimento Negro – que exigia a inclusão da temática da diversidade étnico-racial e cultural e o direito à educação de maneira justa e igualitária –, em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei Federal nº 10.639/2003 (BRASIL, 2005), foi sancionada. Essa Lei alterou a LDB nº 9.394/96, ao incluir os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, nas escolas públicas e privadas, dos ensinos Fundamental e Médio em todo o território nacional, sendo regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04. A Lei foi alterada em 2008, e passou a incluir a história e cultura indígena, constituindo a Lei nº 11.645/2008. A Lei nº 10.639/2003, no ato da sua aprovação, passou a vigorar com os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1 O 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.

§2 Os conteúdos referentes à 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Esse marco legal configurou-se como um dos momentos históricos da sociedade brasileira, fruto de inúmeras lutas pelos direitos dos negros, negados há tantos anos. Assim, a implementação de práticas descolonizadas que contemplem a questão étnico-racial é resultado de lutas dos movimentos populares negros. Como podemos notar, essa Lei é enfática quando se refere ao ensino dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que devem ser ministrados no decorrer de todo o currículo escolar da educação básica. Diante disso, portanto, a EJA, enquanto modalidade de educação, não pode se privar do cumprimento dessa Lei, reforçando as estruturas de subalternização racial decorrentes do racismo estrutural existente no Brasil.

Reside aqui o nosso intuito de destacar a importância da implementação dessa legislação nessa modalidade, pois os sujeitos que constituem a EJA, como já mencionado, são atravessados pelas questões étnico-raciais e por isso não pode mais uma vez ser negado a eles mais um direito, nesse caso, conhecer suas histórias. Pinheiro e Rosa (2018, p. 16), ao analisar a importância dessa legislação, compreendem:

[...] que a lei é importante para assegurar que, em um país que se intitula o “paraíso da democracia racial”, as escolas discutam a história de nossos ancestrais africanos a partir de uma ótica diferente daquela apresentada pelo colonizador, mas conferindo direito a voz às pessoas que efetivamente construíram este país, objetiva e subjetivamente, por meio de seu trabalho, da socialização da sua cultura e dos seus conhecimentos. Não se trata apenas de reparação, trata-se à tona a realidade dos fatos, uma realidade triste de genocídio, epistemicídio e pilhagem cultural e epistêmica.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 é uma política pública que busca, de maneira educativa, dar visibilidade às histórias dos povos negros que também constituíram o Brasil. Além disso, objetiva desconstruir o mito da democracia racial e “recriar uma sociedade” que Paulo Freire defendia. Essa sociedade está relacionada à (re)construção de uma sociedade

democrática, a partir do respeito a diversidade, em uma dimensão educativa, que perpassa pelo currículo e práticas pedagógicas, na perspectiva da descolonização.

Esse entendimento é apontado por Freire (2011, p. 37):

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua branquitude, os negros sujam a branquitude das orações...

O autor nos chama a atenção sobre a importância da “desnaturalização” das práticas preconceituosas que permeiam o ambiente escolar e, principalmente, no contexto da EJA, proposto por também Gomes (2007), visto que são marcas dos sujeitos negros e negras, pessoas em situações de vulnerabilidade, que, devido à negação de direitos, ficaram impossibilitados(as) de estudar, o que evidencia a negação da essência da democracia, gerando um processo de desumanização.

A aprovação da Lei nº 10.639/03, consolidada no Parecer CNE/CP nº. 01/2004, explicita as orientações, recomendações e as diretrizes de implantação, que devem ser compreendidas como

[...] um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei nº. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2004, p. 32).

Essa Lei se constitui como sendo uma ação de política afirmativa com objetivo de reparar as injustiças cometidas contra a população negra, que durante muito tempo tiveram, e ainda tem, seus direitos humanos violados. Para o Ministério da Educação (MEC), as ações afirmativas são um “[...] o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente” (BRASIL, 2017).

As ações afirmativas têm como intento diminuir as diferentes desigualdades que ocorrem na sociedade, sejam elas de raça, etnias, religiões, gênero, entre outras. Ademais,

buscam dar visibilidade às memórias e histórias da cultura das diferentes etnias, que constituem a nação brasileira, e instituir políticas públicas educacionais. Isso se caracteriza um avanço numa sociedade que é marcada por relações hierarquizadas, etnocêntricas e hegemônicas, no qual um grupo se elege como superior aos outros. Silva (2010, p. 55) nos alerta que “[...] reconhecer o passado histórico e a cultura dos diversos povos é um passo importante para o acolhimento das diferenças, no sentido de permitir uma participação ativa desses povos nos bens econômicos e de prestígios, na nação onde estão situados”.

Nesse sentido, a escola se insere como uma importante instituição por disseminar culturas e possuir uma responsabilidade social em relação à formação humana (Lima, 2015). Nazaré Lima (2015) evidencia que o desafio é repensar a função social da escola enquanto disseminadora de culturas, tendo em vista que a escola reforça a discriminação étnico-racial, pois “[...] tudo aquilo que é negado na formação cultural do Brasil, também é negado na escola brasileira. Assim, vemos esta instituição social apresentar, transmitir, disseminar e difundir a cultura considerada hegemônica, e não as culturas nacionais” (LIMA, 2015, p. 22).

Gomes (2011) amplia essa discussão ao pontuar que o Movimento Negro e os outros movimentos sociais e os intelectuais estão atentos à luta contra o racismo e a discriminação na sociedade, principalmente no ambiente escolar. Na concepção da autora, é perceptível o papel social da escola, e por isso a defesa da implementação da Lei nº 10.639/03 nessa instituição social. Haja vista que a escola é uma das responsáveis no contexto pela construção de representações positivas dos negros, por desenvolver práticas educativas que valorizem a diversidade nos princípios de uma formação cidadã. Gomes (2011) ainda reitera a importância da escola, principalmente a pública, na efetivação de uma educação para a diversidade.

Diante dessa realidade, emerge a importância da formação de professores que possibilite dialogar sobre as situações de racismos, preconceitos e desigualdades que infelizmente são tão presentes na vida dos sujeitos da EJA. Segundo Munanga (2005), os professores não receberam na sua formação profissional e humana o preparo para lidar com o desafio da convivência da diversidade. Assim, a representação positiva das diferenças no ambiente escolar ainda é um direito a ser efetivado, principalmente nas turmas da EJA.

A formação de professores precisa “desnaturalizar” as relações étnico-raciais presentes na educação escolar. Por isso, ela deverá se pautar também nas experiências significativas sobre a diversidade étnico-racial desenvolvidas pelo Movimento Negro ao longo da história, assim como os conhecimentos produzidos sobre o tema e as contribuições dos movimentos sociais no intuito de construir ações de combate ao racismo. Para Gomes (2017), o

Movimento Negro é um educador e articulador de saberes emancipatórios ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira.

3.5 (DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: UM DIÁLOGO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A formação de professores é um tema que tem sido bastante discutido em seminários, debates, encontros, entre outros eventos acadêmicos no Brasil, além de ser tema de inúmeras dissertações e teses. Mas, no que concerne à formação de professores na perspectiva da EJA e à sua relação com as questões étnico-raciais, constatamos através de pesquisa em diferentes bancos de dissertações e teses que ainda há uma ausência de produções e eventos acadêmicos.

A formação de professores que dialogue com as demandas dos sujeitos da EJA constitui-se em um desafio que atravessa a efetivação do direito a educação para esses sujeitos com suas especificidades. Faria e Nascimento (2017) tratam sobre a necessidade do diálogo com as universidades, que aponte experiências existentes no campo de formação de professores, uma vez que ainda está acontecendo de maneira tímida, carecendo de mais interconexões entre a academia e os sujeitos implicados. Essa necessidade da formação de professores para EJA apresenta-se também no Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000a, p. 56).

Ao pensar nas políticas de formação de educadores da EJA, como pontuada pelo parecer acima, é preciso atentar-se para as especificidades desta modalidade, porquanto não podemos perder de vista a concepção de homem imbrincado numa relação dialógica, de que trata Paulo Freire, em suas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Esperança* (2001). Nesses textos o autor afirma que o homem possui existência histórica, e, como ser da práxis, ele não está isolado na sociedade, mas é um sujeito histórico. O que o diferencia dos outros animais é a sua capacidade de refletir e agir sobre a realidade, e transformar a natureza através do trabalho. Dessa maneira, transforma a si e a seu meio.

Dessa forma, faz-se necessário uma ampliação simbólica dos saberes a partir das narrativas práticas e vivências dos sujeitos (educandos e educadores) da EJA, ou seja, há necessidade que a formação de professores esteja pautada nos pressupostos dialógicos defendidos por Paulo Freire, que busca entender a EJA a partir dessa ampliação simbólica. Para tanto, é preciso uma mudança de olhar sobre os saberes que constituem os seus protagonistas. É nisso que reside a importância de se atentar para o diálogo constante entre educadores e educandos da EJA, o que Soares (2011) assegura ser uma estratégia na busca por caminhos, e essa dialogicidade pode ser lida como uma marca identitária singular dessa modalidade educacional, quando comparadas com outras demandas educativas específicas. Entendemos que não basta a garantia do acesso, uma vez que o diálogo é o caminho para a permanência. Mas também não qualquer permanência, pois ao perceber e sentir-se parte de um todo (escola), que reconhece e legitima seus saberes coletivamente construídos e a partir desses constrói novos e também significativos saberes.

Soares (2011), em seus estudos, nos leva a refletir sobre o educando jovem, adulto e idoso que estão na EJA, e assegura que não se trata de qualquer sujeito vivenciando as diferentes etapas da vida, mas um público particular. Daí a necessidade da dialogicidade das ações na prática educativa em EJA que reconheça as especificidades desses sujeitos.

Diante disso, notamos que é imprescindível uma formação específica para o professor que atua na EJA. Pressupomos que, além das competências e habilidades exigidas da profissão de professor, deve se atentar para as especificidades dessa modalidade de ensino, de modo que essa formação leve em consideração a diversidade dos sujeitos que constituem essa modalidade de ensino, formada por jovens, adultos e idosos trabalhadores, a diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes, considerando-os como sujeitos históricos.

Arroyo (2006) evidencia que a formação do educador e educadora de jovens e adultos sempre foi deixada de lado, não se constituindo como foco nas políticas públicas no Brasil²¹. Na visão do autor, é necessário um debate na área educacional. Para isso “[...] será preciso muita iniciativa e capacidade criativa”. (ARROYO, 2006, p. 17). Portanto, são necessárias mudanças curriculares nos cursos de formação docente, especialmente nos cursos de Pedagogia.

²¹ “A EJA não tem lugar no MEC atualmente”. A reportagem do site Geledés – Instituto da Mulher Negra apresenta um panorama dramático da descontinuidade das políticas públicas da EJA. Os avanços, frutos de conquistas de vários movimentos sociais, como exemplo a SECADI e a garantia do livro didático, entre outros, não são realidades no atual governo brasileiro. A partir dos comentários dos especialistas entrevistados, percebemos o desmonte da EJA. Para saber mais, acesse a reportagem a partir do link <https://www.geledes.org.br/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto/?utm_medium=ppc&utm_source=onesignal&utm_campaign=push&utm_content=onesignal>

Dantas (2016) reitera essa preocupação acerca da necessidade de políticas de formação de professores da EJA, principalmente diante das especificidades apresentadas pelos sujeitos da EJA, que reivindicam mudanças nas práticas pedagógicas concernentes com a sua realidade. Assim, evidencia-se a importância da formação de educadores e educadoras da EJA diante das competências e habilidades necessárias para a atuação desse profissional. Nesse sentido, Dantas (2016, p. 131) ainda pontua que

A preocupação com a educação e formação de professores vem aparecendo como uma questão crucial no mundo contemporâneo pressionado pelas demandas e necessidades dos grupos sociais que compõem a sociedade, que clamam por melhores condições de trabalho e qualidade de vida, por acesso à escolaridade gratuita, por ascensão no mundo do trabalho. A pauta emergente nas discussões é a educação de jovens e adultos e o cenário da formação de professores que atuam nesta modalidade educativa.

Dessa forma, a formação de professores precisa ser debatida, principalmente quando nos reportamos à EJA, pois, em conformidade com Arroyo (2006), não estamos referindo-nos a qualquer educando, mas a jovens e adultos que apresentam trajetórias sócio-étnico-raciais de diferentes espaços geográficos e com um elo que os uni: a negação de direitos ao longo das suas histórias. Assim, o perfil dos sujeitos dessa modalidade de educação precisa ser reconhecido pelos professores, pois, se não houver esse entendimento, não contribuiremos com a formação de professores de jovens e adultos.

Segundo Arroyo (2002), as discussões no campo educacional acerca do direito do cidadão a Educação de Jovens e Adultos, preconizados pela Declaração de Hamburgo, institui a necessidade emergente de se constituir “[...] um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (ARROYO, 2002, p. 21).

Assim, ao defender a importância da formação de professores da EJA, que leve em consideração as especificidades dos sujeitos dessa modalidade de educação, Cunha e Silva (2004, p. 181) pontuam: “[...] é urgente alargar nossa percepção acerca das dimensões formativas nos tempos e espaços escolares, nas relações que são constituídas no cotidiano. Pensar numa escola inclusiva é conferir relevo aos sujeitos e elaborar entre eles, e com eles, um projeto a ser vivido dia a dia.” Essa escola inclusiva pode ser pensada a partir da concepção de Maria Nazaré Mota de Lima (2015), que é incisiva ao mencionar que:

[...] uma educação não excludente, mas inclusiva de nossas referências étnico-raciais é uma necessidade e, mais que isso, uma oportunidade de

reflexão da comunidade escolar sobre o que foi ensinado, formas de ensinar/aprender, para além do que acontece na escola. Os modos de produção de conhecimento, sua relação com as maneiras como o poder é exercido em diferentes instâncias sociais, o papel da escola frente a uma sociedade que discrimina, segrega, exclui determinados segmentos, são alguns, dentre outros aspectos a serem considerados. (LIMA, 2015, p. 25).

Sendo assim, a formação de professores da EJA foi e ainda continua sendo um desafio para uma educação emancipadora, que se configure em uma escola efetivamente inclusiva. Pensar nessa formação na atualidade, levando em consideração os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e principalmente racial, exige uma reflexão da prática educativa, a fim de pensar alternativas e estratégias pedagógicas para superar a situação de exclusão social que ocorre na atualidade.

De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2001), o professor tem o papel fundamental para combater as práticas discriminatórias e principalmente demonstrar para os alunos “[...] as africanidades brasileiras, isto é, o legado africano, à herança que mulheres e homens escravizados deixaram para nós, povo brasileiro” (SILVA, 2001, p. 172).

Destarte, para que os professores combatam a discriminação e demonstrem as africanidades brasileiras de maneira positiva, eles precisam discutir, estudar as questões que envolvem a diversidade étnico-racial, uma vez que muitas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que contribuem para a negação da identidade dos estudantes negros e negras são originadas de discussões pautadas no senso comum, deixando evidente a ignorância acerca dos outros grupos étnicos que constituíram esse país.

Faria (2009, p. 156) reitera essa reflexão ao afirmar que “[...] a EJA necessita dialogar e acolher a diferença, além de combater toda forma de exclusão e desigualdade que tem sido constante no cenário brasileiro”. Assim, a modalidade educacional EJA é constituída por uma diversidade de sujeitos que são marcados historicamente pela negação de direitos humanos, como já mencionamos anteriormente, a escola e conseqüentemente os professores são essenciais para romper com a prática discriminatória tão presente no cotidiano da nossa sociedade, e sobretudo possibilitar uma reflexão sobre o que é ensinado e aprendido, tomando por base o contexto social dos sujeitos que constituem o ambiente escolar.

Soares (2001) defende a necessidade da formação de educadores da EJA na perspectiva que eles saibam reconhecer as características, expectativas e culturas dos educandos, para juntos pensarem nas necessidades de aprendizagens. Assim, “[...] na EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a

educação para que essa transformação seja de melhor qualidade” (SOARES, 2001, p.211-212).

À vista disso, reitero que é imprescindível a formação de professores no intuito de criar estratégias para valorização da realidade dos educandos, em uma perspectiva descolonizadora das práticas pedagógicas que invisibilizaram jovens e adultos ao longo da história e que, neste conjunto educador/educando, possam gerar uma educação que impacte positivamente na qualidade de vida dos sujeitos em questão, transformando assim a realidade do local ao global.

Ao tratar sobre o debate da formação de educadores em EJA, Dantas (2016) afirma é necessário estar consolidada e referenciada nas características dos sujeitos, que demandam metodologias de ensino e formas de aprendizagens próprias da modalidade. Nesse sentido, uma postura dialógica torna-se essencial no processo educativo. Pressuposto na obra de Freire (1974, p. 81), pois “[...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Por sua vez, para Gadotti (2001), o diálogo é a primeira filosofia que o educador de jovens e adultos precisa ser formado. A partir dessa perspectiva, evidencia-se a importância da formação de professores da EJA, exigindo-o um perfil plural, flexível que atente para a diversidade que constituem os discentes dessa modalidade, que possuam um papel político para desvelar o mundo de maneira crítica da realidade que estão inseridos, buscando elementos que possibilitem intervir na sociedade.

Faria (2009), em estudo denominado “O percurso Formativo dos Professores/pesquisadores da EJA na Contemporaneidade”, sinaliza esse cenário de desafios que envolve a formação de professores da EJA ao anunciar que:

A educação de Jovens e Adultos (EJA), como campo político de formação e investigação, necessita comprometer-se com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de preconceitos, exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos dentro do contexto escolar quanto para além dele. (FARIA, 2009, p. 152).

A autora deixa entrever que a formação de educadores da EJA deve comprometer-se com a transformação da realidade dos sujeitos diversos que constituem essa classe, enquanto questionamento primeiro desse processo de formação, chamando para si a responsabilidade do diálogo indissociável com os seus sujeitos, a partir dos movimentos sociais, coletivos,

organizações não governamentais, associações, sindicatos, cooperativas de trabalhadores e outros sujeitos que a reivindicam.

Diante disso, a formação de professores da EJA na perspectiva étnico-racial é um dos caminhos para garantir a permanência dos sujeitos que constituem essa modalidade de educação. Daí a importância dos professores da EJA estarem atentos e reflexivos quanto aos itinerários da população negra brasileira, seja ela do campo ou cidade.

4 FORM(AÇÃO) DE PROFESSORES DA EJA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/2003

As discussões recentes acerca da educação nos propõe reavaliarmos a formação dos professores da EJA, uma vez que são muitos os desafios para que eles desenvolvam suas práticas pedagógicas e atendam à diversidade inerente ao contexto dos educandos, como também às múltiplas características dos sujeitos da EJA, entre tantas outras.

Nesse contexto, compreendemos que o professor tem assumido novas demandas diante das constantes mudanças pelas quais a sociedade vem passando, principalmente diante dos anseios dos sujeitos populares que passam a ocupar os espaços educativos aos quais outrora não tinham acesso, pois que seu direito à escolarização era negado, e exigem mudanças nas práticas pedagógicas que contemplem as suas necessidades. Assim, é fundamental que a formação de professores seja compreendida enquanto campo de luta e reconfiguração. Além disso, é essencial que os professores compreendam que os dilemas contemporâneos da sociedade, que envolvem os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais, os quais interferem na atividade docente, devem ser analisados e levados em consideração no seu processo formativo. Daí a necessidade de rever as propostas da formação de professores, inicial e continuada, que estejam em consonância com os anseios e desafios contemporâneos.

A noção de formação de professores apresentada neste trabalho não comporta um conceito unívoco. Dessa forma, faz-se necessário apresentar diferentes posições teóricas que abordam sobre o tema, como de Dantas (2012, p. 148-149), que compreende a formação de professores “[...] como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias de escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos tornam um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade”. A autora defende que a formação deve ir além da ideia da transmissão do conhecimento de maneira técnica e racional, cujo docente, nesta perspectiva, recebe apenas instruções de como desempenhar suas tarefas. Dessa maneira, a compreensão de formação de professores se constitui enquanto um processo, se desenvolvendo ao longo dos percursos de histórias de vida pessoal e profissional, nas interações entre os sujeitos da aprendizagem.

Já Garcia (1995) aponta que a formação de professores deve estar pautada na reflexividade, o que direcionará tomadas de decisões acerca das mudanças necessárias de acordo ao meio social, cultural e ideológico. Nesse diálogo, convido Nóvoa (1995), que trata

sobre a formação de professores como um momento de socialização de conhecimentos, o que influenciará na (re)configuração profissional, que estimulará outra cultura profissional.

Nessa perspectiva, o formar-se professor se dá em processo contínuo, seja na fase inicial da profissionalização, quando compreende os aspectos que envolvem os pressupostos teóricos da profissão, seja na progressiva experiência educacional, proporcionada pelo exercício da profissão. Gomes e Silva (2011, p. 12) acrescentam que

[...] trata-se de um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação e da fase em que seja desenvolvido. [...] uma conexão entre a formação inicialmente recebida nas instituições de ensino e a que se dá em continuidade, ao longo da vida profissional.

Diante dessa discussão acerca da formação de professores, podemos inferir que os diferentes autores buscam superar a noção de formação baseada no pressuposto da racionalidade técnica, da visão estática, conteudista, da simples transferência de conhecimentos, ou da preparação do docente para desempenhar tarefas, geralmente ministradas por técnicos ou especialistas em educação que não têm experiências no ambiente escolar. Podemos observar que os autores supracitados defendem que todas as etapas da formação de professores são importantes, desmistificando a ideia da supremacia da formação inicial sobre a continuada.

Outro intelectual da educação que dialoga com essa proposta é Paulo Freire. O autor defende a formação dos professores como um processo permanente e constante na ação e reflexão dessa ação. Ele enfatiza que esse processo nunca se dá pela acomodação, e sim pela interação entre outros sujeitos, colegas, professores, além das experiências no manuseio com outros objetos, livros, computadores e nas vivências constantes.

O desafio para a formação de professores da EJA e a temática das relações étnico-raciais são complexas, mas devemos compreender a partir da dinâmica e articulação dos diferentes sujeitos que constituem a EJA, o que exige práticas pedagógicas inclusivas e impõe um olhar diferenciado para a formação do professor’.

Nessa direção, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) destaca que:

[...] os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e

proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (SILVA, 2011, p. 16)

Por isso a necessidade dos professores desenvolverem um trabalho pedagógico acerca das diferenças. Nesse contexto, portanto, é necessário descolonizar a formação de professores e professoras da EJA. Assim, essa descolonização pode ser efetivada de diferentes maneiras, como no desenvolvimento de projetos elaborados pelos docentes em que as histórias e memórias dos negros sejam valorizadas, e eles tenham representatividade ativa e positiva. Ademais, isso pode acontecer através da exibição de filmes e outros projetos relacionados com a literatura afro-brasileira que apresentem outro olhar sobre os negros e negras, o que contribuirá com a (des)construção da identidade e representação dessa população, entre tantas outras formas.

Nesta pesquisa especificamente optamos por desenvolver uma formação com os docentes da EJA denominada de “Ciclos formativos – Lei nº 10.639/2003: Descolonização da Prática Pedagógica Docente na EJA”. Essa formação atende as exigências da CAPES, que normatiza sobre a necessidade de se desenvolver produtos ou procedimentos educacionais no mestrado profissional no contexto da pesquisa. Nas subseções a seguir, apresentamos, a partir de uma reflexão teórica, os resultados e discussões obtidos a partir dos ciclos formativos.

4.1 CICLOS FORMATIVOS: Form(ação) de professores da EJA

Os ciclos formativos foram desenvolvidos na própria escola, onde os professores colaboradores assumiram responsabilidades no desenvolvimento de todo o processo, contribuindo no planejamento, bem como nas definições de datas, dias da semana, estrutura e também na elaboração e execução das sequências didáticas interdisciplinares, proposta que surgiu no desenvolvimento dos ciclos.

Para o desenvolvimento dos ciclos formativos tomamos por base a metodologia de oficina pedagógica, visto que esta se configura em uma proposta de formação contínua, pautada nos pressupostos do saber e fazer, objetivando construir ou aplicar estratégias de intervenção. Cubelles (apud CANDAU, 1995, p. 117) pontua que a “[...] oficina é como tempo-espço para vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir. Como ‘o’ lugar para a participação, a aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos”.

Dessa forma, as oficinas pedagógicas constituíram um espaço onde ocorreu a valorização do vínculo, participação, comunicação, buscando a produção de conhecimentos de forma coletiva. A construção de saberes foi efetivada a partir da análise da realidade, confrontando ideias e nas trocas de experiências (CANDAU, 1995).

As oficinas foram pensadas na perspectiva de Ander-Egg (apud OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p. 178), como “[...] 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”. Assim, os ciclos formativos baseados na metodológica de oficina pedagógica buscaram construir conhecimentos a partir das vivências e experiências dos professores colaboradores, e fundamento que constituiu a prática pedagógica foi a relação teórico-prática. Logo, a concepção de oficina aplicada ao processo formativo na educação está estruturada nos princípios do aprender a fazer de maneira colaborativa.

Os ciclos também foram desenvolvidos na perspectiva da dialogicidade proposta por Paulo Freire, o que possibilitou compreender outras visões da realidade a partir das percepções dos professores colaboradores por meio do diálogo. A dialogicidade é uma exigência existencial, sua prática “[...] nos revela como algo que já podemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, nos impõe buscar também seus elementos constitutivos”, definido assim o diálogo como um fenômeno humano que nos conduz à ação e à reflexão, pois não há palavra que não seja na práxis (FREIRE, 1974, p. 77).

Os ciclos formativos, na perspectiva da “form(ação)”, foram estruturados a partir das dimensões da ação e reflexão, no qual a prática do diálogo foi fundamental. Freire (1974), na sua definição sobre o diálogo enquanto ação, algo imbricado com a prática, sinaliza:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 1974, p. 78).

Dessa forma, o ato educativo só tem sentido como encontro a partir da dialogicidade, entre seres diversos que geram a vida comum, convivência, harmonia na alteridade, entendimento, vida comum no sentido da solidariedade ao entender o outro como sujeito histórico, validando assim as estratégias de sobrevivência e (re)existência dos sujeitos que constituem a EJA, sempre se pautando nos diálogos durante o processo formativo, pois esses

sujeitos já trazem uma bagagem de saberes sobre os quais se precisa refletir a partir dos pressupostos de descolonização.

Soares (2013, p. 258), referenciando Paulo Freire, reflete sobre a importância dos professores da EJA e destaca que “[...] é necessário que os docentes se assumam como colaboradores da produção do saber e compreendam que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento”. O autor destaca a importância da dialogicidade enquanto referencial epistemológico freiriano para a formação dos educadores da EJA, considerando que o ato educativo é um processo social e o diálogo media esse processo.

Freire (2001) aponta que o diálogo é a prática essencial para a educação libertadora, pois é nesse processo que homens e mulheres refletem sobre a realidade vivenciada, sobre seus saberes e principalmente buscam ampliar o conhecimento a partir dessa prática, como sujeitos conscientes e comunicativos. O autor acrescenta:

O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 2001, p. 52).

Nesse contexto, percebemos que o autor ressalta que o diálogo significa um processo de ação-reflexão. Quando os sujeitos refletem sobre a realidade, há uma denúncia e consequentemente haverá uma ação no intuito da transformação.

O princípio da dialogicidade foi um dos conceitos centrais no desenvolvimento dos ciclos formativos, corroborando para que os objetivos da intervenção estivessem pautados no diálogo, o que possibilitou tecer reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/03 no contexto da EJA. Nestes ciclos, procuramos mediar opiniões divergentes, destacando a importância de ideias contrárias à produção do conhecimento.

Os ciclos formativos aconteceram em duas etapas. Na primeira estabelecemos diálogos com os professores colaboradores a fim de levantar as necessidades desses sujeitos para a elaboração dos outros ciclos. Assim, o primeiro ciclo foi realizado em julho de 2018, quando apresentamos o detalhamento da proposta de intervenção, pois buscamos construir a intervenção a partir das necessidades deles, garantindo participação de todos no processo, desde a sensibilização, construção da intervenção, produção de dados, planejamento dos ciclos, intervenção na realidade escolar e avaliação dos resultados.

A segunda etapa foi constituída pelo desenvolvimento dos ciclos formativos, nos quais o pesquisador juntamente com os professores colaboradores e a equipe gestora decidiram coletivamente que os ciclos deveriam ocorrer uma vez no mês, em dias letivos alternados. Nesses dias as aulas seriam suspensas para que os professores pudessem se envolver com os ciclos. Cada um teve duração de 5 horas aula e seu desenvolvimento foi estruturado por um roteiro de referências que se ajustaram de acordo com as necessidades e condições dos professores colaboradores.

Os ciclos foram organizados a partir de temáticas, a saber: Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA: caminhos para a efetivação da Lei nº 10.639/2003; Literatura Afro-brasileira na formação continuada para aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na EJA; História e Cultura Afro-brasileira e Africana na EJA: as Áfricas que não conheço; O Ensino da Arte Africana e Afro-brasileira na EJA: formas de desenraizamento do racismo no pensamento social brasileiro; Planejamento para as Relações Étnico-Raciais na EJA para a efetivação da Lei nº 10.639/2003; e Estratégias metodológicas para efetivação da Lei nº 10.639/2003.

A cada temática um especialista na área foi convidado para colaborar com as discussões. Vale salientar que todos têm experiência na área e pesquisam sobre a EJA. A primeira colaboradora foi a professora Cristiane Santos de Souza Paixão, que contribuiu com a discussão sobre a Literatura Afro-brasileira como ferramenta para aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na EJA. No segundo encontro tivemos a presença de Nitevaldo Eloi dos Santos, que colaborou com as discussões acerca da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apresentando uma reflexão sobre as “Áfricas que não conheço”. Na seguinte, tivemos a contribuição do pesquisador Jean Carlos Barbosa dos Santos, que apresentou uma discussão sobre o Ensino da Arte Afro-brasileira e Africana, problematizando sobre as formas de desenraizamento do racismo no pensamento social brasileiro. Vale salientar que os dois últimos especialistas convidados são pesquisadores do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), turma 05.

Quadro 8 – Organização dos ciclos formativos.

Ciclos formativos	Temáticas abordadas	Colaboradores	Onde e quando
Ciclo formativo 1	Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA: caminhos para a efetivação da Lei nº 10.639/2003.	Pesquisador e professores colaboradores.	Escola 17/07/2018
Ciclo formativo 2	Literatura Afro-brasileira na formação continuada para aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na EJA.	Pesquisador, colaboradora especialista e professores colaboradores.	Escola 30/08/2018

Ciclo formativo 3	História e Cultura Afro-brasileira e Africana na EJA: As Áfricas que não conheço.	Pesquisador, colaborador especialista e professores colaboradores.	Escola 10/09/2018
Ciclo formativo 4	O Ensino da Arte Africana e Afro-brasileira na EJA: Formas de desenraizamento do racismo no pensamento social brasileiro.	Pesquisador, colaborador especialista e professores colaboradores.	Escola 04/10/2018
Ciclo formativo 5	Planejamento para as Relações Étnico-Raciais na EJA para a efetivação da Lei nº 10.639/2003.	Pesquisador e professores colaboradores.	Escola 30/10/2018
Ciclo formativo 6	Estratégias metodológicas para efetivação da Lei nº 10.639/2003.	Pesquisador e professores colaboradores.	Escola 06/11/2018

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (jul. 2018).

Percebemos que as intervenções colaborativas possibilitaram trocas de experiências e permitiram a produção de conhecimentos solidários, demonstrando que os professores aprendem em colaboração, o que permitiu uma reflexão-ação sobre sua prática pedagógica. Então, esses sujeitos assumiram o protagonismo de mudanças reais no ambiente escolar, o que poderá estimular outros sujeitos na busca por soluções e superação de problemas presentes no contexto escolar.

Foi possível constatar que os ciclos formativos foram espaços de interação e trocas de saberes, nos quais ocorreram dinâmicas, atividades coletivas e individuais, proporcionando aos professores colaboradores expor seus conhecimentos acerca das questões étnico-raciais no âmbito da EJA e adquirir outros conhecimentos a partir desse processo interativo. Todo o processo foi pautado na horizontalidade, baseando-se na lógica do “inacabamento” da construção do saber. Todos os sujeitos estabeleceram um espaço de produção do saber de forma democrática e participativa, respeitando os diferentes saberes expostos nesse espaço de construção coletiva. Seguindo os princípios de Freire (1998, p. 127), que sinaliza: “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que apreendemos a falar com eles”.

Nesse sentido, nos ciclos formativos a base foi o respeito mútuo entre os sujeitos da pesquisa, tendo em vista que não há saber superior ao outro. Assim, na perspectiva dialógica, não houve imposição de ideias, mas sim um espaço que possibilitou o aprendizado de saberes de maneira colaborativa.

Os encontros foram registrados através de anotações a partir da sensibilidade do pesquisador, por meio de registros fotográficos e também de gravações em áudio, autorizados pelos sujeitos mediante a assinatura do termo livre esclarecido. Os áudios foram transcritos na

íntegra, sem correções de linguagem. Estes recursos visaram a observar e capturar informações que contribuíssem com a investigação do problema.

4.2 DESCOLONIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na formação de professores da EJA, além das exigências formativas da profissão, devemos atentar para as complexidades dessa modalidade, conforme já mencionamos. Para tanto, é necessário compreender que a escola é um dos *lócus* privilegiados para que essa ação aconteça. Durante todo o processo formativo buscamos ouvir as necessidades e expectativas dos professores colaboradores da pesquisa, direcionando a reflexão, o planejamento e a execução das práticas pedagógicas a partir do contexto que estávamos imersos. Assim, a “form(ação)” foi construída a partir dos anseios dos docentes, “[...] construir com eles e não para eles”, como salienta Faria (2018).

Desse modo, garantimos que a proposta dos ciclos formativos se efetivasse de maneira colaborativa, assegurando o direito de que todos participassem desse processo de formação, desde a sensibilização, para que todos se sentissem motivados a participar dos próximos encontros, perpassando pelo planejamento dos ciclos, desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da descolonização e avaliação do processo.

Nesse contexto, seguem nas próximas seções reflexões a respeito das temáticas abordadas nos ciclos formativos, em diálogo com os professores que fizeram parte desta pesquisa.

4.2.1 Ciclo formativo 01 – Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA: caminhos para a efetivação da Lei nº 10.639/2003

O primeiro ciclo formativo teve por objetivo apresentar a proposta de trabalho, levantar os conhecimentos prévios dos professores acerca da referida Lei, além de dialogar sobre os anseios e necessidades acerca dessa temática no ambiente escolar, para juntos construirmos os próximos ciclos formativos. Nesse encontro apresentamos a pesquisa para a comunidade escolar, bem como a proposta da formação. Como esta pesquisa teve um viés colaborativo, buscou-se estabelecer uma escuta sensível acerca da temática investigada.

A equipe gestora, por entender a necessidade da discussão sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar, acolheu a proposta e fez o convite para que todos os professores da EJA do turno noturno participassem dos encontros. A proposta foi aceita pelos

professores e, para que todos estivessem presentes, uma vez que as formações aconteceram na própria escola, estes se organizaram e elaboraram atividades programadas para os dias das formações.

Nesse sentido, tivemos a presença de nove professores, que é o total quantitativo de profissionais que trabalham nesse turno. O encontro versou sobre os anseios dos docentes acerca dos conhecimentos teóricos e práticos para a implementação da lei em estudo. Nesse ciclo formativo, apresentamos alguns documentos que são exigidos pelo comitê de ética aos professores, como: termo de consentimento livre e esclarecido e a autorização de uso da imagem na pesquisa. Após leitura e discussão, solicitamos que eles assinassem. Na oportunidade, pedimos também que respondessem ao questionário de pesquisa, o que auxiliou no levantamento de informações para o desenvolvimento dos outros ciclos formativos e para obter informações acerca da prática pedagógica desenvolvida no colégio. Todos esses documentos supracitados estão em apêndice.

Na sequência, os professores se apresentaram e expuseram as expectativas para os ciclos formativos. Na apresentação, todos apontaram a importância de se desenvolver práticas pedagógicas que contemplassem a Lei nº 10.639/2003, sobretudo no contexto da EJA, em que a maioria dos estudantes é negro e negra. Dos professores que participaram da formação, dois apontaram que não sabiam do que se tratava a referida lei, mas consideravam importante discutir sobre essa questão na escola.

A professora Maria Felipa (2018), uma das docentes, sinalizou que conhecia a lei, salientou sobre a importância da formação para os professores, uma vez que iria possibilitar (re)construir conhecimento na perspectiva da descolonização, e destacou também que:

É extremamente importante a discussão e o estudo da temática. Conheço a lei, mas é importante sentar, discutir, estudar, até por que a gente vem disseminando o que o livro trouxe, com informações pensadas por uma minoria elitista e hegemônica que não quer que a maioria tenha conhecimento da verdade, que faz parte de outra história. A questão de como trabalhar os livros didáticos e a questão de saber quem são os pais dos alunos, pois sempre pensamos que eles são independentes e podem não ser, a pesquisa é muito importante pois vai fortalecer a nós professores.

Constatamos que o livro didático ainda é um dos recursos pedagógicos que os docentes utilizam em suas práticas pedagógicas e na maioria das vezes constitui-se a única fonte de leitura para os alunos nas escolas públicas. A professora tem consciência que esse recurso pedagógico apresenta questões problemáticas que devem ser questionadas, uma delas

é a invisibilização de alguns grupos étnicos, como os negros. Quando há a presença deles nos livros didáticos, ainda, em sua maioria, são estereotipados.

Sobre essa questão a pesquisadora Ana Célia da Silva discute em seu livro *Discriminação do negro no livro didático* (2004):

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a autorrejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. (SILVA, 2004, p. 24).

Daí a importância dos professores ter conhecimentos sobre as questões étnico-raciais para questionar e desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva descolonizadora. Isso foi o que a professora Carolina de Jesus (2018) colocou também nas discussões: “Se eu tenho conhecimento dentro dessa perspectiva étnico-raciais, então tenho autonomia para desconstruir e contestar o próprio livro didático, sem conhecimento não se tem autonomia para poder pegar o livro e dizer não é assim”.

Diante disso, acreditamos que é possível que os professores utilizem o livro didático de maneira crítica, conforme sinaliza Silva, apropriando-se dele como um instrumento problematizador e gerador de consciência crítica. Para ela, “[...] a desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e autoestima dos afrodescendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania (SILVA, 2004, p. 33).

Em seguida, continuamos tecendo reflexões sobre a importância da (de)formação de professores. Nesse ínterim, dos professores colaboradores, cinco deles pontuaram que durante sua primeira formação não houve essa discussão. Já os outros quatro docentes apontaram que foram contemplados com essa discussão, mas ainda de forma tímida. Isso demonstra, que mesmo depois de dezesseis anos de aprovação da Lei nº 10.639/2003, muitos professores ainda desconhecem a proposta dela e, conseqüentemente, não desenvolvem práticas pedagógicas descolonizadoras. Gomes *et al.* (2010, p. 62) apontam que: “Essa falta de preparo compromete, sem dúvida, o trabalho de formação humana pelo qual os/as educadores/as são responsáveis”.

Diante de tais lacunas, os professores colaboradores apontaram a importância da formação como iniciativa eficaz para a (de)formação acerca da percepção sobre a questão

étnico-racial, do racismo da situação da educação no Brasil. Salientaram ainda que uma iniciativa como essa deve ocorrer em outras escolas, e a prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação, poderia promover formações sobre essa temática, atendendo ao Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, no qual a Meta 7 tem por objetivo: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades – especifica a importância da formação para a garantia da qualidade da educação”.

No decorrer do diálogo foi abordado sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, e todos os professores demonstraram ser favoráveis a essa discussão e apontaram a importância disso, sobretudo no contexto da EJA, no qual a maioria dos estudantes é negro e negra, mas não se reconhecem, como pode ser notado na fala do professor Milton Santos (2018): “Importante destacar que os alunos e alunas deste colégio, quando falamos sobre questões étnico-raciais, ficam em absoluto silêncio, e quando são chamados a emitir suas opiniões, respondem com certo constrangimento e até mesmo não se entendem como negros”.

A professora Dandara (2018), ao se referir à importância da lei e como ela poderá auxiliar no enfrentamento da negação de identidades dos estudantes, pontua: “[...] sempre foi uma cultura excluída, mas que possui sua relevância e riqueza como qualquer outra, enriquecendo também a aprendizagem e desenvolvendo o respeito mútuo e o exercício da prática cidadã”.

Podemos inferir, a partir dos posicionamentos dos professores, que muitos estudantes negam suas identidades por não conhecerem suas histórias. A eles foi apresentada pedagogicamente uma única história sobre si e o seu grupo, dentro de uma perspectiva eurocêntrica. Gomes (2011, p. 23) afirma que a prática do autorreconhecimento da sua identidade étnico-racial é difícil, pois a complexidade está relacionada à “[...] vivência de práticas racistas e discriminatórias na infância, adolescência, juventude e idade adulta nos mais variados espaços. A escola é um dos espaços e exerce um peso nesse processo”.

Os desafios para a efetivação de uma prática antirracista são muitos. A professora Dandara (2018) salienta que a partir da formação de professores é possível contribuir para a (re)construção de práticas pedagógicas que contemplem questões acerca da diversidade. Ela salienta também que

A mudança cultural é lenta, porque são muitos anos de exclusões, preconceitos (o pior talvez) explorações. A luta pela transformação é diária e contínua. Acredito que por meio da educação é possível transformar a realidade e que por meio da formação contínua do professor é mais provável

mudanças de atitudes e práticas pedagógicas que gerem metamorfoses na mente das pessoas para uma sociedade mais justas, mais igualitária, menos hipócrita e mais cidadã. (Professora Dandara, 2018, grifos nossos).

Nesse contexto, Gomes (2011) afirma que o trato com as relações étnico-raciais não pode ser compreendido como ações isoladas. Elas devem ser assumidas enquanto uma competência político-pedagógica a ser incorporada pelos professores nos diferentes espaços de (de)formação, influenciado de maneira positiva através de práticas pedagógicas a relação dos sujeitos com a questão da diversidade.

Depois desse diálogo inicial, para conhecer os professores, desenvolvemos uma atividade que envolveu discussões sobre etnia, raça, racismo, identidades, entre outras noções presentes nas discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Solicitamos que eles sinalizassem, a partir das suas experiências, o que compreendiam sobre os termos selecionados. Após cada fala dos professores, constatamos a necessidade de aprofundar um estudo acerca das relações étnico-raciais. Isso ficou evidente quando a professora Carolina de Jesus (2018) tratou sobre identidade negra:

[...] não tenho conhecimento sobre esse termo, e por conta disso ficamos com receio de desenvolver um trabalho mais aprofundado. [...] A identidade do negro tem a ver com a aceitação, auto pertencimento, de fato a pessoa si identificar com essa cultura, percebo em sala de aula que há uma resistência para que os alunos se aceitem, fruto da visão negativa que ouviram no decorrer dos anos, pois foi negado a eles e a nós conhecermos uma outra história, diferente das bases elitistas. Conhecer essa outra história permitiria trabalhar de uma forma mais coerente dia 20 de novembro, dia do folclore, abordando uma representatividade positiva do negro.

A fala da professora deixa entrever que há um interesse em conhecer sobre essa temática, o que possibilitaria desenvolver uma prática pedagógica concernente com os pressupostos da educação das relações étnico-raciais. Silva (2001, p. 66) aponta que “[...] um/a profissional capacitado/a estará apto/a a reverter de maneira positiva um material ruim”. Acrescentaria que um/a professor/a com conhecimento sobre as relações étnico-raciais possibilitaria ampliar a compreensão acerca das particularidades da condição dos negros e negras ao longo da história desse país e assim demonstrar para os nossos estudantes as negações de direitos que foram, e ainda são, impostas. “É preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras”, pontua Silva (2001, p. 66).

A fim de suplementar a discussão acerca do processo de invisibilização e a negação da história dos negros e negras ao longo do tempo, exibimos o vídeo intitulado “O perigo de uma

história única”, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Esse vídeo é oriundo da apresentação no TED (Technology, Entertainment, Design), no ano de 2009. Nele, Chimamanda busca desmistificar a história que nos foi contada sobre o continente africano a partir da perspectiva dos colonizadores europeus, que se perpetua ainda hoje no imaginário coletivo. A escritora destaca alguns pontos acerca da construção da história, destacando os perigos de uma única fonte de influência. Ela nos leva a refletir sobre como as narrativas são contadas, quem as conta e principalmente quando e quantas histórias são contadas.

A autora demonstra que a única história representa uma visão reduzida sobre determinado grupo étnico, o que gera estereótipos. Esses estereótipos são narrados de maneira contínua, o que promove a discriminação das identidades culturais, através de um processo de fixação. Assim, após a exibição do vídeo, promovemos um diálogo a partir das impressões dos professores acerca do vídeo. Assim, foi possível conhecer um pouco das vivências profissionais e pessoais sobre as relações étnico-raciais no contexto da EJA.

4.2.2 Ciclo formativo 2 – Literatura Afro-brasileira na formação continuada para aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na EJA

Esse ciclo formativo ocorreu no dia 30/08/2018 e contou com a presença de seis professores. Os demais professores não puderam estar presentes por outros compromissos pessoais e profissionais previamente agendados.

Para esse ciclo, convidamos a professora Cristiane Santos de Souza Paixão, licenciada em Pedagogia e Letras, Mestra e Doutoranda em Literatura e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura do Instituto de Letras da UFBA. A pesquisadora possui experiência na educação básica e no ensino superior. A proposta desse ciclo foi promover um diálogo com os professores acerca da Literatura Afro-brasileira, no contexto da EJA. Para tanto, buscou-se promover uma reflexão sobre a Lei nº 10.639/2003 e a articulação/contribuição do Movimento Negro para a aprovação e aplicabilidade da referida lei.

Nesse encontro discutimos sobre as possíveis estratégias e ferramentas para a efetivação/aplicabilidade da lei em sala de aula, como trabalhar com a Literatura Afro-brasileira.

Foto 04 – Professores no Segundo Ciclo Formativo, 2018.



Fonte: O autor (2018).

Iniciamos o diálogo retomando algumas reflexões do encontro anterior e reafirmamos a importância da construção do conhecimento na perspectiva da horizontalidade, cuja troca de experiências é essencial nessa prática de construção do conhecimento coletivo. Acreditamos que o papel do educador da EJA é essencial para colocar em prática propostas descolonizadoras, assentadas nos princípios dialógicos.

Essa dialogicidade, na perspectiva de Soares (2013), busca promover pensamento crítico e uma educação amparada nos princípios da humanização, além de possibilitar uma revisão das práticas que oprime, silencia e nega direito aos sujeitos subalternizados, demonstrando que há outras formas de observar, aprender e construir conhecimentos. Corroborando com esse entendimento, Zitkoski (2010, p. 118) sinaliza que: “O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser-mais”.

O “ser-mais” para Freire é caracterizado pela busca constante, pois o homem como ser existencial precisa compreender a sua incompletude. Essa busca possibilita o processo dialógico na perspectiva da educação como prática da liberdade. É nesse contexto que se encontra a necessidade da formação dos educadores da EJA, pois através da dialogicidade é possível construir novos saberes sobre a história da África e das culturas afro-brasileiras nas

escolas, o que exige mudanças na formação docente e, por conseguinte, impactará em práticas e na descolonização dos currículos engessados.

Assim, nesse segundo ciclo formativo também promovemos uma reflexão sobre quem são os sujeitos da EJA e nesse ínterim tratamos sobre a história de negação de direitos. Em seguida apresentamos o contexto histórico para a aprovação da Lei nº 10.639/2003 e o papel atuante do Movimento Negro para a inserção da temática do racismo e da discriminação étnico-racial na sociedade brasileira. Esse movimento, além de desenvolver ações voltadas para o processo de escolarização, passou a exigir a aprovação de políticas públicas na busca de valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira.

Em seguida, a professora convidada, Cristiane Paixão, retomou a discussão do vídeo o “Perigo de uma única história”, exibido no encontro anterior, contextualizando acerca dos estereótipos que ainda persistem no imaginário coletivo sobre a África e como eles são disseminados em diferentes áreas do conhecimento. Apesar desse documentário tratar de um outro contexto, a professora se apropriou das ideias de Chimamanda e colocou em discussão aspectos sobre o Brasil.

Nesse momento, a professora colaboradora Carolina de Jesus (2018) apontou que: “Na televisão, agente observa as novelas que por muito tempo, os negros tinham apenas o papel de serviçal. Eu me lembro bem que Taís Araújo protagonizou a novela *Da Cor do Pecado*, a sexualidade da mulher negra estava em pauta”. Exemplos como esse foram colocados por outros professores. Após escutar os professores, a mediadora Cristiane Paixão apontou que cenas como essas ainda estão muito presentes nas artes de modo geral. Ao discutir sobre essa situação, ela exemplificou com vários cenários presentes na literatura brasileira. A sexualização da mulher se acentua ainda mais quando se refere à mulher negra. Os negros são representados na literatura brasileira, de modo geral, como objetos, desempenhando atividades braçais, totalmente passivos diante de situações das violências em que estão sendo retratados. Segundo Florentina Souza (2019), o sistema hegemônico, no intuito de forjar uma representação do negro, sobretudo da mulher negra, munido de um tom uniformizador, impõe sua versão da história, esmaecendo e/ou apagando outras representações desses sujeitos. A autora sugere que essa versão hegemônica seja lida a contrapelo.

Isso pode ser realizado a partir da literatura afro-brasileira, conforme sinalizou Cristiane. Ao discutir sobre essa literatura, a mediadora se apropriou das ideias propostas pela escritora e doutora em Literatura Comparada Conceição Evaristo, que, ao tratar sobre essa questão no texto “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”, não teve a

pretensão de esgotar a temática sobre o que seria a literatura afro-brasileira, e as considerações levantadas buscaram situar

[...] a existência de um discurso literário que, ao erigir as suas personagens e histórias, o faz diferentemente do previsível pela literatura canônica, veiculada pelas classes detentoras do poder político-econômico. Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral. (EVARISTO, 2019, p. 18).

Dessa maneira, inferimos que podemos descolonizar os nossos olhares e discutir sobre as questões étnico-raciais a partir da literatura afro-brasileira, visto que ela apresenta em seus textos outro discurso e representação sobre “[...] os negros como sujeitos e [...] como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tencionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações” (GOMES, 2018, p. 235).

Esse exercício de questionamento e tensões pode ser realizado durante todo o ano letivo, e não apenas em datas específicas propostas no calendário escolar. Nesse momento a professora Sueli Carneiro (2018) apontou que “[...] quando se pensa em trabalhar a lei, normalmente nas escolas, acontece no dia 20 de novembro. Essa é a data que somos convidadas a pensar e apresentar atividades sobre a temática. Daí o que vem a nossa mente é proposta de atividades de estudantes sendo representadas de baianas de acarajé, capoeiristas, na culinária [...]”. A professora Carolina de Jesus (2018) suplementa a fala da colega ao pontuar que “[...] nessas comemorações são levadas em consideração apenas os atributos estéticos dos negros, se desconsidera o potencial cognitivo dos negros e o destaque que eles têm em outras áreas de conhecimento”.

Essas propostas apresentadas pelas professoras não são situações isoladas. Isso acontece na maioria das escolas, sobretudo das escolas nas quais já fui professor e também dos relatos de muitos colegas de profissão. Infelizmente, são essas ações que encontramos, como se a história dos negros não contemplasse um potencial de riquezas que precisam ser desvendadas pelos professores e trabalhada com os nossos estudantes. Assim, percebemos a importância da formação de professores acerca dessa temática. É preciso que indaguemos “[...] o lugar clássico do docente como detentor de todo conhecimento. E revelam, a nós, educadores e educadoras, a nossa ignorância sobre vários temas”, aponta Gomes (2018, p.

233). Enquanto docentes, precisamos sair da nossa zona de conforto e garantir aos nossos discentes que eles tenham o direito de conhecer outra versão das nossas histórias.

Após essa reflexão e ouvir os professores colaboradores, partimos para a discussão sobre estratégias pedagógicas que atendam a efetivação/aplicabilidade da referida lei. Entre as muitas possibilidades apresentadas pela mediadora Cristiane Paixão, focamos na literatura afro-brasileira, por compreender que

A literatura pode sim propiciar o valioso contato com outras histórias e outros modos de compreender o mundo. E o ensino da literatura dotado de uma perspectiva democratizadora poderá tomar a si o desafio de fazer da leitura do texto literário uma experiência de produtivo diálogo entre a subjetividade do leitor e a alteridade, gerando condições de emancipação individual, convivência com o outro e exercício da cidadania. (SOUZA, 2019, p. 100).

Dando prosseguimento às reflexões sobre a literatura afro-brasileira, a professora Cristiane convidou a todos para a leitura e análise do poema intitulado *Ciência?!*, de Jamu Minka (em anexo). Sensibilizado pelas reflexões do poema, o professor Milton Santos (2018) salienta que esse poema diz muito sobre o momento atual que vivemos e destaca que “[...] negar o negro até ele se negar, e negar seus direitos que são assegurados pelas legislações, ele [o negro] se ver obrigado a ignorar que ele possui esse direito. Ele não se reconhece como sujeito desses direitos”.

A professora mediadora lançou ainda alguns questionamentos, cito: Onde se produz a ciência? Quem são esses sujeitos que a elaboram? A partir de que perspectiva? Essas questões, levantadas a partir da leitura do poema, nos levaram a questionar sobre a ciência e seu *status*. Além disso, convida-nos a refletir acerca das teorias que foram e ainda são construídas no intuito de engendrar as estruturas do racismo na nossa sociedade, pontuando, por exemplo, o mito da democracia racial. Buscou-se refletir com os professores a importância de selecionar materiais/recursos pedagógicos para serem trabalhados na sala de aula.

Nesse contexto, a professora Luiza Mahim (2018) nos sinalizou como proceder para buscar diminuir os impactos da negação de direitos na vida dos estudantes da EJA:

Buscamos diminuir um pouquinho a desigualdade do currículo, quando adequamos a proposta do livro didático a realidade dos estudantes. Pois, os livros são muito resumidos, dessa maneira buscamos outros materiais para suplementar a discussão e apresentar uma outra perspectiva que o livro não apresenta. Na maioria das vezes, também deixamos o livro de lado.

Dessa maneira, percebemos que os professores buscam outros recursos para contribuir com a formação dos estudantes, com o intuito de desmistificar teorias científicas racistas. Essas teorias foram pedagogicamente difundidas no imaginário coletivo. Constatamos isso na fala da professora Dandara (2018), ao apontar que isso é fruto de um processo histórico bem estruturado e que faz com que seus estudantes não apresentem perspectivas de futuro.

Nossos alunos não apresentam perspectivas de futuro. Concluir o Ensino Médio e ir para a Faculdade? Eles não demonstram esse desejo, falam que são negros, moradores da favela. Buscamos incentivá-los, demonstrando que são capazes e que o ensino superior é para todos. Mas, é muito angustiante lidar com essa situação.

O racismo é tão perverso que tira dos nossos alunos a esperança e o direito de ter uma perspectiva futura fora daquelas com que comumente nos deparamos no dia a dia nas nossas escolas. A partir das falas das professoras podemos inferir que o sistema está estruturado para negar direitos aos estudantes da EJA, até mesmo através dos livros didáticos resumidos, que não condizem com a realidade, desmotivando-os a continuar os seus estudos por fazerem com que se considerem e se internalizem como inferiores. Dessa forma, percebemos que há um descaso com essa modalidade de ensino.

Após esse momento, apresentamos aos professores algumas obras literárias de escritores afro-brasileiros, conforme imagem abaixo.

Foto 05 – Exposição de livros no Segundo Ciclo Formativo, 2018.



Fonte: O autor (2018).

Durante a apresentação de imagens (através de slides) de escritores negros e escritoras negras, além de algumas das inúmeras obras da literatura afro-brasileira aos professores, muitos deles pontuaram que não os conheciam. A professora Coralina de Jesus (2018) sinalizou que “[...] durante toda sua formação essa temática não foi discutida dentro de uma perspectiva descolonizadora. Os textos que eu lia traziam personagens negros com imagens pejorativas, por isso que não me sentia representada naqueles livros e os nossos alunos também não se sentem representados”.

Os depoimentos da professora nos levam a ter mais esperança, acreditando que estamos no caminho certo. Neste ciclo, a proposta era iniciar a elaboração de um plano de intervenção, mas diante dos questionamentos e inferências dos professores – o objetivo foi que os professores interagissem mesmo – e levando-se em consideração que os professores comentaram que a escola tinha a pretensão de desenvolver um projeto e que eles tinham interesse que os ciclos formativos subsidiassem o planejamento para um projeto interdisciplinar voltado para a discussão sobre as relações étnico-raciais, esse projeto continuou a ser construído no decorrer dos outros ciclos formativos, sendo finalizado no ciclo ao qual enumeramos de 5, conforme será apresentado mais adiante.

4.2.3 Ciclo formativo 3 – História e Cultura Afro-brasileira e Africana na EJA: As Áfricas que não conheço

O terceiro ciclo formativo foi realizado em 10/09/2018 e estiveram presentes 07 (sete) professores. Para a discussão dessa temática, convidamos o professor Nitevaldo Eloi dos Santos, graduado em História pela Universidade Católica do Salvador, especialista em História da Cultura Afro-brasileira, professor da rede estadual de ensino da Bahia e da rede privada, com 26 anos de experiência na EJA e mestrando em EJA pelo MPEJA/UNEB.

Esse ciclo foi intitulado pelo professor Nitevaldo Eloi como “África que não conheço”, tendo como objetivo refletir sobre a história da África e o papel atuante do povo negro para visibilizar essa narrativa que foi silenciada.

Foto 06 – Professores no Terceiro Ciclo Formativo, 2018



Fonte: O autor (2018)

O professor Nitevaldo Eloi, antes de iniciar a discussão proposta, solicitou que os participantes falassem sobre as expectativas com relação à formação, especificamente sobre sua proposta. Entre as muitas outras falas importantes, a professora colaboradora Sueli Carneiro (2018) assinalou sobre a importância de participar desse momento e de como esse curso chegou para somar com outras atividades, inclusive com uma proposta que a coordenação, junto com os professores, estava pensando em realizar na escola.

É uma proposta pedagógica que foi despertada a partir do segundo ciclo formativo, que tratou sobre a literatura afro-brasileira. Daí pensamos em desenvolver de maneira interdisciplinar, a partir de paródias, poemas, elaboração de maquetes, esculturas e pesquisas sobre os produtos químicos utilizados nos cabelos da população do bairro entre outras propostas que ainda estamos estruturando. Acredito que todos nós, estamos na expectativa de agregar mais ideias a partir desse nosso diálogo, neste encontro.

A princípio a proposta não era para tratar sobre o tema dos ciclos formativos especificamente, mas como sugestão dos professores nós acatamos o desafio de junto com eles elaborarmos um projeto interdisciplinar com um momento de culminância no final. O professor Nitevaldo retomou a discussão e pontuou que seu intuito era contribuir para com a formação e planejamento do sarau. Após isso, contextualizou sua proposta tomando por base as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Prosseguiu afirmando que é preciso desmistificar os estereótipos que foram impostos pela sociedade eurocêntrica e socializou algumas práticas pedagógicas como possibilidade para problematizar as questões étnico-raciais. Essas práticas

tiveram a intenção de demonstrar para os estudantes que os estereótipos são frutos de uma sociedade que privilegiou um grupo em detrimento de outro.

A proposta sinalizada por Nitevaldo Eloi está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada em 10/3/2004, uma vez que enfatiza a importância do desenvolvimento dessa temática no ambiente escolar.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

Dessa maneira, percebemos que a legislação que ampara a educação para as relações étnico-raciais não defende a substituição de um foco histórico por outro, mas sim possibilita conhecer histórias de diversos grupos étnicos, resgatar narrativas, produções intelectuais e referências positivas ancestrais.

Dando continuidade ao diálogo e a fim de demonstrar outras perspectivas acerca da África, o professor Nitevaldo socializou algumas propostas de atividades já realizadas em sala de aula, a exemplo de, ao iniciar uma aula sobre o continente africano, fazer alguns questionamentos aos estudantes: “Quando pensamos em África, quais imagens vêm à sua mente?”. Depois, pode-se solicitar que os estudantes resumam a discussão em uma única palavra e, à medida que os alunos falarem, o professor registra as palavras no quadro. Após alguns minutos, junto com os alunos, podem observar que, entre as palavras que são anotadas, a maioria apresenta uma imagem estereotipada da/sobre a África. Após isso, poderão chegar à conclusão de que as imagens negativas eles já possuem, então agora precisam conhecer e compreender os aspectos positivos da África. Isso pode acontecer, segundo o mediador da oficina, através de análise de imagens, músicas, literatura, filmes e muitas outras possibilidades.

Os exemplos de ações pedagógicas pontuadas por Nitevaldo demonstram como os professores podem contribuir na desconstrução do mito da democracia racial no Brasil, pois o

este se fundamenta na crença de que os negros não alcançam melhores posições sociais, diferentemente dos brancos, por problemas cognitivos, desconsiderando que os estereótipos e as estruturas sociais desiguais interferem veementemente no desenvolvimento social, econômico e cultural dos negros (BRASIL, 2004).

Dentre os equívocos que são disseminados entre os estudantes, um dos mais comuns é o de que a África é um país. Daí ser importante apresentar a riqueza cultural, arquitetônica e patrimonial que o continente africano possui. Apontar que esse continente possui 54 países, muito mais que a América. Assim, como demonstrar a pluralidade étnica dos povos africanos, dentre eles, os Bantos, Quimbundo, Ifá, etc. É preciso desmistificar uma série de estereótipos que criaram sobre esse continente, a saber: há brancos na África, como Freddie Mercury, que nasceu em Zanzibar (hoje parte da Tanzânia), ex-colônia britânica. Também podemos citar o escritor moçambicano Mia Couto, Agualusa, Pepetela de Angola, Germano Almeida em Cabo-verde, etc. De modo que se perceba que a pobreza existe, mas há riquezas, epistemologias, há intelectuais negros etc.

Outra possibilidade demonstrada por Nitevaldo é apresentar aos alunos dois mapas da África, sendo o primeiro do continente após a influência dos europeus e o segundo antes da invasão da cobiça destes, onde se visualiza a divisão por etnias. Mais uma questão que merece destaque é acerca do Egito e como a concepção eurocêntrica busca distanciar esse território do continente africano. O Egito referenciado pelas suas grandes obras arquitetônicas, pirâmides, organização social através dos faraós, expressivas descobertas medicinais, pelo processo de mumificação, entre outras coisas.

Assim, percebemos que o processo de invisibilização da história da África tem por objetivo disseminar o mito de que ela é um território atrasado, para justificar todas as atrocidades que europeus fizeram nesse continente. E o Egito, que deixou grandes contribuições para a humanidade, fica deslocado do continente de origem.

Essa usurpação é tratada por Barbara Carine Pinheiro, em seu texto “Educação em ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais” (2019, p. 335):

Os conhecimentos médico, químico, farmacológico, arquitetônico, artístico, culinário, sanitário, astronômico, matemático (os cálculos matemáticos, que inclusive propiciaram a construção de pirâmides) eram em graus diferenciados, parte deste continente. A medicina egípcia, por exemplo, produzia conhecimento a partir dos experimentos e estudos voltados para o interior do organismo humano, elaborados em função da prática da mumificação, do embalsamento dos corpos dos faraós e de pessoas influentes desta sociedade (Nascimento, 1996). Muito anterior ao avanço moderno da medicina europeia, a medicina egípcia já abria corpos e

conhecia os órgãos, algo que só ocorreu na Europa com o rompimento em relação à racionalidade cristã medieval, que previa uma vinculação entre corpo e alma.

Dessa maneira, é perceptível a importância de educar os nossos jovens e adultos em uma perspectiva descolonizadora, mostrando narrativas diversas que apresentem outras visões históricas e marcos civilizatórios que muito contribuíram para a humanidade.

Na busca por demonstrar aos professores caminhos para desmitificar a ideia da África enquanto subdesenvolvida, foram apresentadas as estruturas urbanas de algumas cidades africanas, como o Aeroporto de Luanda, o porto e vista aérea de Luanda, a Universidade Agostinho Neto, vista aérea do Centro Histórico de Sfax – Tunísia, entre outros.

Outra possibilidade apontada por Nitevaldo para trabalhar sobre essas questões é através de músicas. Entre as músicas propostas por ele, *Faraó – Divindade do Egito*, composta por Luciano Gomes e interpretada por Margareth Menezes e pela banda Olodum, foi a que mais chamou a atenção dos professores colaboradores. Essa música apresenta a religião politeísta da antiga cultura egípcia, em que os faraós tinham a representatividade de deuses e eram atribuídos a eles diversos poderes. Nesse contexto, a canção contextualiza um fato da mitologia dos deuses do Egito, narrando a história dos deuses Osíris, Ísis, Set e Hórus. A canção retrata o Olodum e a importância da cultura egípcia no Brasil. O professor mediador sinalizou sobre a ludicidade que a música proporciona no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é possível abordar uma variedade de temas que podem fazer sentido para o aluno.

O professor Nitevaldo retoma o diálogo sobre a África a partir da análise da música “Mama África”, do compositor Chico César. A canção foi apresentada para demonstrar as possibilidades de análise que podemos propor para os nossos estudantes, a pensar a África como berço da humanidade.

Ao propor levar músicas para a sala de aula, a professora Maria Firmina (2018) faz uma ressalva:

Precisamos trabalhar com música sim, mas é importante saber o gosto musical dos estudantes, pois os estudantes da EJA são mais jovens, e a depender da música não teremos êxito no nosso planejamento. Certa vez, trabalhei com uma turma uma letra de uma música e percebi que eles não estavam prestando atenção, não chamou a atenção. Daí, parei e perguntei para eles: que estilo e cantor vocês gostam? Eles falaram. Depois eu disse que iria pesquisar e preparar uma aula a partir das músicas sugeridas por eles.

Podemos inferir, a partir do comentário da professora, a importância da flexibilidade da proposta pedagógica e principalmente a escolha de recursos que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, porque para abordar a temática das questões étnico-raciais é necessário que o professor, na maioria das vezes, pesquise e escolha materiais que colaborem com a desmistificação de histórias estereotipadas, para não correr o risco de reforçá-las ou até mesmo não alcançar os objetivos propostos no planejamento.

Em meio às discussões e questionamentos sobre o assunto proposto, o professor Milton Santos (2018) levantou uma questão pertinente sobre o ensino da história e da temática étnico-racial. Vejamos:

A que você atribui o desencanto de alguns estudantes da EJA por essas temáticas que são importantes e necessárias, dos conteúdos acumulados ao longo da história e também os livros de História que são avaliados pelo MEC, que não estão acompanhando essa história? Noto que os livros são desconectados de conhecimentos que contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

A partir do questionamento de Milton, pontuamos que atualmente os livros didáticos, sobretudo da EJA, estão pautados em proposta interdisciplinar sem o aprofundamento, tendo por objetivo a universalização de conhecimento. Nesse ínterim, sugerimos que os professores utilizem esse recurso didático suplementando com outros que tratem das relações étnico-raciais. Enquanto professores, temos que buscar ser um encantador, e estrategicamente a música, inserida no planejamento de aula, poderá nos possibilitar isso. Além de tudo, podemos utilizar filmes, documentários, novelas, entre tantas outras estratégias que demonstrem aos estudantes que o conhecimento está para além da sala de aula, está inserido no cotidiano.

Precisamos incluir e motivar nossos alunos nas discussões que nos atravessam enquanto professores negros e atravessam também a maioria deles. É necessário que a educação antirracista aconteça nas escolas. Além disso, “[...] é preciso reivindicar os direitos que ainda são negados para esses sujeitos”, conforme sinaliza o professor Milton Santos (2018):

A Educação de Jovens e Adultos não ocorre. Estou falando do meu lugar, ela não ocorre por múltiplos fatores. Primeiro pelas condições dada pela escola. As escolas municipais não dão os materiais/equipamentos necessários para que a aula seja lúdica, equipamento de som, data show, notebook, as TICs. O outro problema, é a falta de tempo dos professores, devido a uma vida corrida que temos. Não conseguimos nos encontrar para uma conversa sobre

nossa escola, nossos alunos. Isso acontece, rapidamente, quando mudando de uma sala para a outra. A questão do tempo é fundamental.

Podemos inferir, a partir da fala do professor, que os sujeitos da EJA garantiram o acesso à educação, fruto de pressões dos movimentos sociais, mas, como pontua Faria (2009), essa escola pública é aparelhada de maneira insuficiente pelo Estado. Notamos insuficiência na estrutura física inadequada para o público, sem recursos pedagógicos, como citado por Milton Santos, que poderiam favorecer um ensino-aprendizagem de qualidade.

4.2.4 Ciclo formativo 4 – O Ensino da Arte Africana e Afro-brasileira na EJA: formas de desenraizamento do racismo no pensamento social brasileiro

Esse ciclo teve como objetivo compreender, através do teatro, as formas de desenraizamento do racismo no pensamento social brasileiro, com o intuito de contribuir na formação de professores para uma prática antirracista nas turmas de EJA. Para colaborar com essa discussão, que ocorreu em 04/10/2018, convidamos o professor Jean Carlos Barbosa dos Santos, mestrando em Educação de Jovens e Adultos na UNEB, Especialista em Estudos Étnicos-raciais no IFBA – Instituto Federal da Bahia – Salvador, especializando em Educação do Campo na Universidade do Sudoeste da Bahia, graduado em Pedagogia pela UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, graduado também em Letras Vernáculas pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e professor da Rede Municipal de Feira de Santana.

O professor Jean Silva tem diversas experiências no campo da educação, sobretudo na modalidade da EJA campesina. O convite se deu por ele ter, além dos conhecimentos teóricos, também conhecimentos práticos com a disciplina de Artes na EJA. Nessa disciplina ele trabalha com a oficina de teatro, tendo em vista que os estudantes chegam cansados, e por isso ele precisa buscar estratégias para motivar a participação desses sujeitos nas aulas.

A dinâmica denominada de “Reunião das flores” foi a selecionada para iniciar esse encontro. Para tanto, o professor mediador distribuiu um papel que continha o nome de flores e solicitou que os demais professores falassem seus nomes e as disciplinas que ministravam. A partir da leitura do texto que compõe a dinâmica, os professores foram interagindo e cantando de acordo com as orientações. A dinâmica teve por objetivo a integração do grupo e buscou-se demonstrar aos professores a importância de propor atividades que despertem o interesse dos estudantes da EJA de maneira lúdica.

Foto 07 – Momento com os professores no Quarto Ciclo Formativo, 2018



Fonte: O autor (2018).

Após a dinâmica, solicitamos que os professores expusessem em uma palavra as expectativas para o encontro. Entre muitas falas importantes, eles colocaram: conhecimento, vivência de teatro, aprendizagem, informação, saberes, partilhas. A partir das colocações dos professores, percebemos a importância do encontro como possibilidade de aprimoramento das práticas pedagógicas acerca das questões étnico-raciais a partir da linguagem teatral, pois os professores demonstraram o interesse na troca de saberes, expondo suas dificuldades para abordar essas temáticas em sala de aula.

Em busca de demonstrar formas de abordar as questões étnico-raciais no contexto da EJA utilizando linguagens artísticas, é apresentado aos professores o “Teatro do Oprimido”, criado por Augusto Boal, que tem como proposta a utilização da expressão cênica para problematizar e superar os problemas sociais da população. Além disso, busca a retomada do diálogo reflexivo entre os seres humanos acerca de situações entre opressores e oprimidos.

Na visão de Tânia Teixeira (2004), o “Teatro do Oprimido” utiliza a “forma dialogal”, baseando-se nos pressupostos de Paulo Freire, que concebe o ensino de maneira horizontal, democrática e dialógica. Assim, Boal cria um método teatral que busca uma intervenção social e política, defendendo que “[...] todo mundo pode ensinar e todo mundo pode aprender” (TEIXEIRA, 2004, p. 120). A autora apresenta as similaridades entre o “Teatro do Oprimido” e a pedagogia defendida por Freire. Para a Teixeira (2007, p. 16), os pressupostos de Freire e Boal “[...] proporcionam um fazer pedagógico onde oprimidos se tornam capazes de perceber o mundo, refletir sobre o mundo, e se expressar no mundo”. Percebemos, assim, que os fundamentos do “Teatro do Oprimido” dialogam com a proposta desse encontro, por

possibilitar um desenraizamento das formas de racismo presentes no contexto social, em uma perspectiva reflexiva e libertadora.

Na sequência foram desenvolvidos alguns jogos teatrais na perspectiva do “Teatro do Oprimido”, tais quais: Espelho na Mão, Guiando o outro e Bola do Interior. Este último teve por objetivo despertar a importância do cuidado com os sonhos/expectativas/planos dos outros. Nesse contexto, os professores foram convidados a refletir sobre algumas questões pessoais e profissionais que interferem nesse processo de formação humana, a saber: De que modo são eles como professores? Como pais e mães de família? Como amigos, vizinhos? Não houve a necessidade de expressar em palavras, mas que esse momento fosse utilizado como uma reflexão silenciosa, analisando de que modo nós, enquanto professores da EJA, estamos cuidando dos nossos estudantes.

Mesmo não sendo orientados a expressarem suas reflexões, os professores apontaram que esse jogo teatral é uma estratégia metodológica que pode ser utilizada com os estudantes, para que eles analisem que para os nossos projetos de vida, sejam eles pessoais, sejam profissionais, não são ensejadas condições, em face do contexto social que nos é imposto e diante também das questões raciais. Assim, houve uma compreensão dos professores acerca da importância de desmistificar a concepção de meritocracia, principalmente na realidade da EJA, em que a maioria dos estudantes é negro/a.

Já o jogo teatral “Guiando o outro” teve como intento trabalhar/discutir sobre a importância da confiança, cuidado e respeito no processo formativo escolarizado, principalmente nas turmas da EJA, que são atravessadas por várias particularidades inerentes aos sujeitos que compõem essa modalidade educativa, entre elas as questões étnico-raciais, que muitas vezes são invisibilizadas no ambiente escolar. Desse modo, o jogo consistiu em uma atividade em dupla, na qual uma pessoa permanecia de olhos fechados, enquanto o outro colega a conduzia pela sala. Após alguns minutos, houve a inversão de papéis.

Ao finalizarmos essa atividade, alguns professores fizeram ponderações, a exemplo de Milton Santos (2018):

Durante a participação dessa atividade me senti absolutamente seguro, pois tenho confiança na pessoa que me conduziu. Na vida temos essa necessidade de ter confiança na outra pessoa. [...] E daí a necessidade de algumas vezes ter alguém que me segure pelo braço e caminhe comigo.

Diferente do relato acima, a professora Dandara (2018) salientou que se sentiu “[...] insegura, não pela pessoa que me conduziu de maneira correta, mas por não está percebendo o

que estava acontecendo. Me deu a sensação de insegurança”. A professora Luiza Mahim (2018) também concorda com Dandara. Para ela “[...] foi desconfortável fechar os olhos e confiar no outro”.

A partir desse jogo teatral, foi possível promover uma reflexão sobre a importância de um ambiente acolhedor da diversidade, pois que ao abordar as questões étnico-raciais, os estudantes devem se sentir acolhidos por todos, já que a confiança é essencial. Muitas vezes, os estudantes possuem traumas provenientes do racismo pelos sofrimentos causados, o que pode gerar a negação da identidade étnico-racial. Nesse contexto, acreditamos ser essencial estabelecer vínculos de respeito e acolhimento, pois tratar dessas temáticas pode ser dolorido, como pontua Lima (2015, p. 115 e 116):

Falar de temas como o racismo, sexismo e outros a esses relacionados envolve rememorar, reviver fatos e situações que podem causar desconforto, porque implicam uma exposição pessoal que pode incomodar, desconcertar, se a relação de confiança for tênue. Nestas circunstâncias, torna-se difícil esta conquista em um ambiente não caloroso, não acolhedor; daí a necessidade de construção de vínculos que sejam encorajados em relação ao se abrir no grupo e se envolver nas discussões propostas.

Nesse contexto, percebemos a necessidade de que todos os educadores promovam um ambiente acolhedor e de respeito, com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas voltadas à implementação da educação para as relações étnico-racial, em conformidade com a Lei nº 10.639/2003. Gomes (2007, p. 102) nos adverte que

[...] assumir uma postura política frente à questão racial, os educadores e as educadoras que atuam na EJA deverão considerar que a proposta de construção de uma pedagogia que valorize e respeite a identidade negra significa lidar com os conflitos, os confrontos, as contradições e as desigualdades. Por isso, para se construir experiências de EJA que incorporem e visem a uma educação para a diversidade e que contemplem a questão do negro, é preciso discutir e inserir-se nas lutas sociais.

Compreendemos que tratar das questões étnico-raciais no contexto da EJA é desafiador, pois muitas vezes há a resistência dos professores e até mesmo dos estudantes, que negam a identidade negra em decorrência dos estereótipos negativos disseminados pela sociedade. A escola, a partir de uma visão eurocêntrica, reforça os estereótipos quando apresenta a história dos negros e negras de maneira subalternizada, restringindo-se ao fato histórico da escravização, como se os negros não tivessem deixado um legado para a humanidade antes dessa atrocidade humana que foi o período escravocrata. Mas precisamos

fomentar essa reflexão, os professores precisam ter acesso a outras histórias, que também foram negadas na sua formação. Dessa maneira, esse encontro contribuiu para a reflexão sobre a importância que os professores possuem para a implementação dessa lei que já completou 16 anos em vigor.

A partir das reflexões sobre a importância da escola promover um ambiente acolhedor para o diálogo sobre as questões étnico-raciais, o professor Milton Santos (2018) comenta:

Eu particularmente trabalho muito pouco com as questões étnico-raciais. Na escola não há essa predisposição no seu planejamento escolar, e não há essa vontade de cuidar dessas questões. E o pior quando eu falo sobre a questão racial, do aluno negro que está aqui na escola, eles ficam em absoluto silêncio, como se aquela questão não deveria ser falada. É uma questão velada, não é necessário falar sobre questões sobre racismo, nem preconceito sobre negros por exemplo. E quando eles são incitados a falar, eu chamo a emitir opiniões, eles emitem opiniões muito simplórias, rápidas, demonstrando que ele não se sente negro, alguns dizem, eu não sou negro. Negro é aquele que tem a pele mais escura, eles consideram a coloração da pele. Meu pai era negro, meu irmão é negro, mas ele não se reconhece como negro. E na escola acontece isso, não há o reconhecimento desse indivíduo, se há esse reconhecimento, é velado. Ele não fala, por constrangimento ou por entender realmente que ele sofre preconceito, mas ele não admite isso, e na localidade que ele vive e que o aluno está em sua grande maioria todos são negros. Nós estamos em uma escola negra, essa escola aqui é predominantemente formada por pessoas negras. Eles não criaram a identidade negra ainda, não tem consciência disso. Não se reconhecem como negro, eles dizem: sou moreno, sou moreno claro. O negro na visão deles é aquele que tem o “cabelo duro”, que tem os lábios grossos, que tem uma bunda grande, que é o arquétipo africano disseminado nos livros e redes sociais.

Podemos inferir, no comentário do professor Milton, que os desafios são muitos para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar. Mas o professor apresenta uma autoavaliação da sua prática pedagógica e das ações da escola sobre essa temática, o que demonstra que não há uma resistência em se abordar as questões étnico-raciais. Provavelmente sejam necessárias outras formações.

No comentário do professor Milton, percebemos também a necessidade dos professores se apropriarem de conhecimentos sobre fenótipo e colorismo, o que possibilitaria desenvolver um diálogo com estudantes acerca dessa temática. O colorismo pode ser compreendido como a discriminação racial que se baseia na diversidade de tonalidades da pele. Segundo Monica S. Francisco (2018, p. 97), em seu texto *Discursos sobre colorismo: educação étnico-racial na contemporaneidade*, “[...] o colorismo é utilizado como mecanismo de segregação de pessoas negras”. Nessa perspectiva, a autora comenta:

[...] por meio da discriminação racial que utilizada como mecanismo da branquitude atribui valores diferenciados a indivíduos de descendência negra em que a gradação de cores presentes na negritude servem ao racismo como instrumento de desvalorização quanto maior sua aproximação com a raça negra. (FRANCISCO, 2018, p. 107).

A posição da autora deixa entrever que as estruturas da branquitude se utilizam das diversas tonalidades de cor da pele negra para disseminar o racismo. E a partir do comentário do professor Milton Santos percebemos como essas estruturas são disseminadas na sociedade, onde o estudante negro nega sua identidade, acreditando que o negro é o outro com características negroides.

Na perspectiva de Carlos Moore (2017, p. 16), as estruturas sociais pautadas na branquitude apropriam-se da dinâmica do racismo, que se fundamenta no fenótipo. Assim, o autor aponta que “[...] é o fenótipo que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais, e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações raciais”.

O professor Milton Santos (2018), a partir das reflexões sobre os jogos teatrais e a importância de práticas pedagógicas que contemplem a temática étnico-racial, aponta que “[...] os estudantes por mais que não se identifiquem enquanto negros, eles comentam que sofrem repressão de instituições repressoras da sociedade, que na maioria das vezes os ‘identificam como bandidos, ladrões, pela cor da pele’”.

O comentário do professor Milton Santos demonstra que, por mais que os estudantes da EJA não assumam a identidade negra, eles sabem que sofrem racismo pela sua cor. A falta de oportunidades, as abordagens policiais e todas as mazelas sociais em decorrência da sua condição de pobres e negros apontam para esses sujeitos que eles não fazem parte de um grupo privilegiado na sociedade.

Após essas reflexões sobre os jogos teatrais na perspectiva do Teatro do Oprimido, o professor mediador propôs o desenvolvimento de uma encenação de um fato vivido ou presenciado de racismo. A proposta se fundamenta nas ideias de Boal (2005), que compreende que a representação da cena pode retratar problemas sociais, os quais serão debatidos, com o intuito de provocar reflexões e formas de atuação para sua solução. A proposta é que haja um personagem que sofreu uma opressão, representando as dificuldades de se viver em uma sociedade opressora, sofrendo as imposições de outros personagens frutos desse contexto social.

O “Teatro do Oprimido” é considerado como um ensaio para a vida, no qual os personagens têm a possibilidade de atuação no palco, contracenando com outros personagens,

na busca por solucionar os problemas de opressões abordadas na cena teatral. Nesse contexto, além dos personagens, a plateia é convidada a expor suas ideias para a resolução do problema da opressão representado. Nessa encenação, há a mediação do curinga, que tem o papel de provocar e mediar o debate entre os personagens e a plateia na busca da superação do problema de opressão apresentado.

É importante pontuar que a encenação e as circunstâncias da vida social que dão origem à dramatização não são vistas e muito menos representadas com uma realidade imutável; ao contrário, a encenação deve revelar outras possibilidades que poderão ser aplicadas na vida social. Dessa maneira, a cena possibilita um cunho educativo, ao se propor a união do entretenimento com a conscientização política.

Após a explicação dos fundamentos do Teatro do Oprimido, os professores foram convidados a relatar alguns exemplos de racismo vividos ou presenciados. Entre alguns casos relatados, a professora Luiza Mahim (2018) narra um que nos chamou a atenção, pois compreendemos que provavelmente muitos dos estudantes da EJA já vivenciaram ou presenciaram esta cena:

Meu irmão é negro. Dentre meus irmãos, a única que tem a pele mais clara sou eu. E já passei por várias situações que depois ficamos refletindo, só aconteceu porque ele é negro. Fomos em uma festa de São Pedro e passou eu, meu namorado na época, hoje meu marido, que é branco com olhos verdes, na frente e um pouco atrás meu irmão casula que é negro. Passamos por alguns policiais, e apenas meu irmão ficou retido para um “baculecho” (revista). Meu marido e eu passamos de boa, e eu não tinha percebido que meu irmão ficou retido, quando atravesso a ponte e procuro meu irmão, vi meu irmão lá sendo revistado na parede por policiais. Voltei indignada, por que assim, se tinha que revistar, porque meu namorado não foi revistado. Porque só pegou meu irmão, já passei por várias situações desse tipo. Situações de pessoas terem que ser convencidas dele ser meu irmão. De estar em alguns lugares e ao informar que ele é meu irmão e as pessoas fazerem cara feia. De estarmos em algum lugar e ele ter que me chamar para dizer para outras pessoas que sou a irmã dele. Já passei por várias situações desse tipo.

Essa cena relatada pela professora é recorrente no contexto social, em que os corpos negros são sempre questionados, colocados como vulneráveis à marginalização, enquanto os corpos não negros não passam por esse questionamento. São reservados a esses uma posição de privilégio, não sendo associadas aos corpos não negros nenhuma ação ilícita, pois na concepção racista os suspeitos de atos marginais serão os corpos negros.

Nesse contexto, para a encenação teatral na perspectiva do “Teatro do Oprimido”, o professor mediador utilizou a vivência da professora Luiza Mahim (2018), pois se trata de

um racismo institucional, em que o Estado representa toda a estrutura pública que deveria estar acessível a todos e todas. A escolha da vivência também está atrelada às possibilidades e alternativas que poderiam ser discutidas e aplicadas para evitar-se uma outra situação de opressão. Logo, os professores foram convidados para a encenação da situação de opressão vivenciada.

O professor Jean Silva orienta que os professores levantem e assumam um personagem para encenar. É iniciada a encenação, e os professores/personagens são convidados a dramatizarem a cena. Antes foi explicado que no “Teatro do Oprimido” existe a figura do curinga, responsável pela mediação do debate sobre a cena, mas que nessa encenação todos poderão interromper a cena em qualquer momento, basta que um dos participantes falar “stop”, e se paralisa a cena e questiona-se o personagem. A cena foi representada algumas vezes, e os professores levantaram questionamentos acerca da abordagem dos policiais e do posicionamento da irmã, que vai em busca de defender o irmão negro, entre outros questionamentos.

No decorrer da encenação várias alternativas e reflexões são realizadas acerca do racismo e de como este é velado. O professor mediador aponta que o “Teatro do Oprimido” é uma das formas de abordar-se as questões étnico-raciais no contexto da EJA, pois possibilita que os estudantes e professores questionem os problemas sociais inerentes a esses sujeitos que cotidianamente são vítimas do racismo.

O professor Jean Silva apresentou outra forma de se desenraizar o racismo com os estudantes da EJA, ao propor que os professores reflitam a ideia do Dia Seguinte, quando após o dia 13 de maio de 1888 os negros são “libertados”. Os professores foram convidados a refletir sobre as condições desse processo e as suas consequências históricas.

Os professores foram convidados a se levantar para observar alguns dados que estão em um cartaz colocado no chão, onde estão expostas informações que apontam os abismos sociais que a população negra vivencia em nossa sociedade. Os professores analisaram os dados e foram convidados a uma reflexão sobre o nosso papel enquanto professores para desnaturalizar as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade.

Contrariando a concepção teórica de alguns pesquisadores, que defendiam a negação do racismo e a ideia de que o Brasil era um país miscigenado, em que todos viviam de maneira harmônica, Abdias do Nascimento contesta essa utopia a partir do seu livro *O genocídio do negro brasileiro*, apresentando que o processo de abolição intensificou ainda mais a exclusão social dos negros. Nascimento (1978, p. 41-42) nomeia esse processo de genocídio insidioso, em que “[...] se processa dentro do mundo dos brancos, sobre a total

insensibilidade das forças políticas que se mobilizaram para combater outras formas de genocídio”.

Nesse contexto, percebemos que a defesa de Abdias do Nascimento ainda é pertinente na sociedade contemporânea, pois os fatos comentados pelos professores e também os dados constantemente divulgados sobre as desigualdades sociais apontam que os negros estão em situações de exclusão. Assim, é um desafio posto que nós, professores, possamos promover práticas pedagógicas que reflitam sobre os critérios de seleção e exclusão, possibilitando, a partir de nossas ações, que os estudantes possam construir estratégias de resistência.

4.2.5 Ciclo formativo 5 – Planejamento: Relações Étnico-Raciais na EJA para a efetivação da Lei nº 10.639/2003

O objetivo deste ciclo, a princípio, era apenas elaborar, junto com os professores, propostas pedagógicas que contemplassem a temática em discussão e que em algum momento eles pudessem as aplicar. No entanto, no primeiro ciclo formativo, logo na apresentação da proposta, ao falarmos sobre as oficinas que tinham caráter teórico e prático, os professores sugeriram que a proposta desse planejamento fosse ampliada, a fim de contemplar outro projeto que eles estavam pensando em realizar na escola. Em vez de eles fazerem dois planejamentos, seria interessante fazer um de cunho interdisciplinar e tratasse de um tema necessário e urgente.

Acolhemos de imediato a proposta e ficamos felizes em saber que nosso trabalho havia ganhado outra dimensão, e que de fato iria contribuir de maneira significativa naquela escola. Dessa maneira, passamos a denominar os ciclos formativos na perspectiva da form(ação), uma vez que os conhecimentos construídos e desconstruídos nos ciclos iriam ser desenvolvidos nesse projeto interdisciplinar.

Partimos para a elaboração dos planejamentos de intervenção. Antes, procuramos saber de que maneira eles planejavam, se havia um modelo de proposta de planejamento que eles seguiam. Além disso, procuramos saber sobre a realidade dos alunos da EJA e de que maneira eles pretendiam fazer. A partir dessas informações, começamos a sugerir algumas outras propostas e iniciar as elaborações dos planejamentos.

Levando-se em consideração que a proposta foi elaborar um projeto interdisciplinar, decidimos organizar duas equipes com professores de diversas áreas para juntos construirmos as propostas. Foram várias as dúvidas dos professores naquele momento, tais quais: Como

tratar as questões raciais de maneira interdisciplinar? Como o professor de Português vai elaborar um plano junto com os professores de Matemática, Ciências etc.?

Logo após esses questionamentos, levamos como sugestão para planejamento vídeos, músicas, literatura afro-brasileira, filmes, entre outras propostas que trabalhamos durante todo o ciclo formativo. Dentre todas essas possibilidades, os professores elegeram dois textos da literatura afro-brasileira. O primeiro foi o poema intitulado “Ferro”, do escritor Luiz Silva, conhecido literariamente como Cuti. Segundo o portal Literafro²², ele é um dos mais destacados intelectuais negros contemporâneos – poeta, ficcionista, dramaturgo e ensaísta. É um dos fundadores e mantenedores da série Cadernos Negros, a qual dirigiu entre 1978 e 1993. É também um dos fundadores da ONG Quilombhoje Literatura. O segundo foi o cordel “Quem tem crespo é rainha”, da escritora Jarid Arraes. A escritora tem publicados vários cordéis que contam lendas africanas, discutem questões importantes da nossa sociedade e também, é claro, a coleção Heroínas Negras.

Após essa seleção de textos, falamos sobre os autores, fizemos a leitura e a discussão dos textos literários coletivamente. Foi importante esse momento para que os professores conhecessem os autores e as temáticas propostas em seus textos.

Seguimos com orientações em grupo, fazendo propostas e aprendendo muito com eles. Várias inquietações foram colocadas nesses momentos acerca das estratégias que poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento do projeto. Nas conversas nos grupos, notamos que eles retomavam/lembravam das estratégias metodológicas apresentadas pelos professores mediadores.

Os professores das diferentes áreas buscaram se envolver no planejamento. As docentes de matemática apresentaram várias ideias, tais como: levantamento dos produtos químicos utilizados pelas estudantes para alisar o cabelo. Além disso, propuseram um trabalho interdisciplinar com as professoras de ciências, que iria promover um estudo sobre as consequências para o ser humano da utilização desses produtos. Da mesma forma, a professora de Artes sugeriu promover uma reflexão acerca da estética negra e refletir as diversas maneiras que as mídias impõem padrões de beleza. Essa interação pode ser acompanhada no desenvolvimento de todo o trabalho entre os professores das diferentes disciplinas e foi provocada a partir da leitura e discussão do cordel da escritora Jarid Arraes.

²² “O literafro – portal da literatura afro-brasileira é fruto do trabalho do Grupo de Interinstitucional de Pesquisa Afrodescendências na Literatura Brasileira, constituído em 2001 e sediado no Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade – NEIA, da Faculdade de Letras da UFMG”. Segue o link para acesso: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/212-cut>

Os professores se empenharam na elaboração do planejamento tomando por base o poema “Ferro”, do escritor Luiz Silva, conhecido como Cuti. Várias inquietações/provocações nortearam todo o trabalho de planejamento interdisciplinar, que teve por objetivo valorizar a identidade negra combatendo a discriminação e o preconceito, apresentando outros modelos de representação afirmativa. Nesse contexto, os professores de Língua Portuguesa definiram como estratégias metodológicas a leitura e interpretação do poema, da biografia do autor e a produção textual a partir da temática abordada no poema. Entre as temáticas que os professores apontaram no poema, tem destaque a imagem do período escravocrata, quando existia a marcação dos escravizados, além das correntes que acorrentavam os negros, também existe a imagem do ferro que alisava os cabelos das mulheres, fruto de uma imposição da estética.

As professoras de Matemática propuseram uma pesquisa que abordasse os negros que se destacaram na área da matemática mundial, nacional e local; as cotas raciais e sociais também foram sugeridas, no intuito de os estudantes perceberem a importância dessa política afirmativa. Os números ordinais e porcentagem foram sinalizados como conhecimentos para abordar a temática das questões étnico-raciais. A professora de História propôs uma abordagem acerca da habitação e cidadania na história do Brasil – o antes e o depois da “libertação dos escravos”, e foi sugerida ainda uma discussão sobre a noção de racismo e a reflexão e estudo de casos de racismo, bem como o trabalho escravizado na atualidade e a construção de maquetes das habitações. As professoras de Artes sugeriram como estratégia metodológica a modelagem, pintura de painéis, dança, além de fotografias da estética negra.

Nesse contexto, os planejamentos desenvolvidos (em apêndice) foram frutos de um trabalho coletivo, cujo interesse e comprometimento foram evidentes desde que foi lançada a proposta para uma simples intervenção pedagógica. Podemos considerar que as atitudes dos professores no desenvolvimento dos planejamentos nos possibilitaram o sentimento de esperar de uma sociedade efetivamente democrática e equânime. Na perspectiva de Paulo Freire, o esperar é uma condição para o diálogo, que a partir do amor, humildade e a fé nos seres humanos as mudanças possam ocorrer. Nas palavras de Freire (1987, p. 97): “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero”.

4.2.6 Ciclo formativo 6 – Estratégias metodológicas para efetivação da Lei nº 10.639/2003

A perspectiva desse ciclo seguiu a premissa de que o caminho se faz caminhando. Dessa maneira, o processo do caminhar foi iniciado no desenvolvimento do primeiro ciclo formativo, quando os professores demonstraram estar dispostos a dialogar acerca da temática das relações étnico-raciais no contexto da EJA. Assim, diante dos conhecimentos (des)construídos durante todos os ciclos formativos, foi desenvolvido o sarau – proposta essa que surgiu da sugestão dos professores – intitulado: “Minha raça, minha cor, meu orgulho”, conforme apresentado no convite elaborado pela equipe gestora da escola.

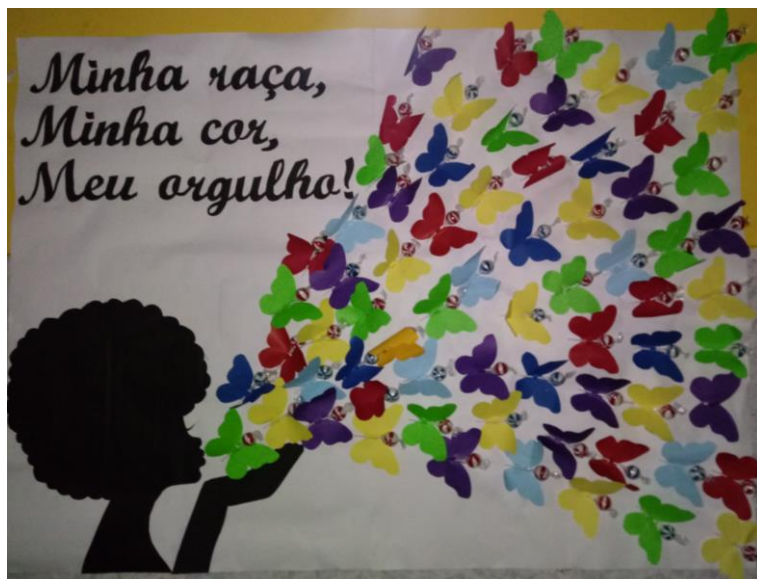
Ilustração 03: Convite do Sarau, 2018.



Fonte: O autor (2018).

Receber esse convite foi motivo de muita honra para mim, mais ainda ao presenciar e assistir a esse momento em que pude perceber que tudo aquilo que os professores planejaram durante os ciclos formativos foi colocado em prática. Foi possível notar que os alunos não apresentavam por apresentar, mas que houve um trabalho sistemático para que eles pudessem estar ali preparados, muito bem afinados com cada detalhe. Além disso, notamos o protagonismo e engajamento dos jovens e adultos nas atividades realizadas, a fim de promover a consciência da sua identidade negra, e também pensando no coletivo. Isso pode ser constatado nos cartazes que apresentaremos neste tópico, a exemplo desse abaixo, elaborado pelos alunos da EJA.

Ilustração 04: Cartaz elaborado pelos estudantes para o Sarau, 2018.



Fonte: O autor (2018).

As estratégias metodológicas desenvolvidas no projeto que deu origem à culminância do sarau possibilitaram aos professores que eles elaborassem uma prática pedagógica descolonizadora, na qual existiu a preocupação de demonstrar para os estudantes outras narrativas, diferentes das que são constantemente disseminadas no espaço escolar. Segundo Bárbara Carine Pinheiro (2019, p. 331):

Infelizmente, é muito comum em nosso país, jovens em geral terem acesso à história da população africana no mundo apenas a partir do tráfico de seres humanos escravizados (Munanga & Gomes, 2006), comumente chamados de “escravos”, um termo profundamente equivocado, pois remete a uma vinculação ontológica, a uma condição de existência. No entanto, pessoas não nascem escravas, elas são escravizadas. Muito frequentemente, o primeiro contato que estudantes têm nas escolas com um corpo negro é em um navio tumbeiro, ou negreiro como comumente o chamam. Esse é o traço fundamental constitutivo da nossa identidade ancestral. Aprendemos na escola que viemos de “escravos”. Obviamente que alguém que vem de “escravos” não se sente privilegiado em sua origem e constrói uma relação psíquica causal e direta que justifica seu atual rebaixamento social, sua não detenção de bens materiais e imateriais é justificada pela sua relação com sua origem. Entretanto, pessoas negras não surgiram no mundo com a escravidão, ao contrário do que nos foi ensinado nas escolas.

A partir do posicionamento da autora acima e dos relatos dos professores colaboradores, percebemos que cotidianamente precisamos desconstruir o mito de que os

negros sempre tiveram na posição de subalternidade. Essas imagens e discursos foram enraizados em nossas mentes e, infelizmente, ainda se perpetuam na sociedade, bem como nos espaços escolares. Assim, o trabalho que fora desenvolvido no Colégio Municipal Dario de Galvão de Queiroz buscou dar visibilidade ao protagonismo negro ao longo da história, problematizar a imposição de padrões e principalmente socializar conhecimentos e produções intencionalmente silenciados, até mesmo apagados.

Nesse sentido, o sarau teve por objetivo demonstrar que os negros, assim como qualquer outro grupo étnico, podem alcançar seus objetivos, pois todos nós somos dotados de inteligência, o que muitas vezes é negado são os nossos direitos, até mesmo de existir.

Gomes (2012) chama-nos para a reflexão acerca da necessidade de ensejar espaços de questionamentos sobre os lugares de poder presentes em nossa sociedade, bem como é necessário indagar a relação de privilégios e de direitos que privilegiam saberes em detrimento da invisibilização de outros, por isso a autora defende a necessidade de rever essas práticas educacionais, seja nas escolas da educação básica, seja nas universidades. Logo, o desenvolvimento dos ciclos formativos seguiu esse propósito, e, na culminância do sarau, foi perceptível o empoderamento dos estudantes e dos professores através de práticas pedagógicas que possibilitaram uma perspectiva histórica baseada na descolonização.

A autora ainda aponta que, nos espaços de escolarização, de certo modo, há um privilégio pelos saberes hegemônicos em relação aos saberes dos grupos sociais que são marginalizados, e essa prática está associada às estruturas de poder que silenciam esses grupos, ou quando não constroem estereótipos deformadores com o objetivo de anular as possibilidades de reações. Nesse contexto, observamos a importância de práticas pedagógicas descolonizadoras, nas quais o diálogo problematizador é essencial para a realização de ações que respeitem a diversidade. Assim, o diálogo problematizador pode ser compreendido como “[...] aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012, p. 105).

Dessa maneira, os estudantes juntamente com os professores confeccionaram painéis que foram precedidos de uma pesquisa com personalidades negras, de diferentes campos do conhecimento, demonstrando os potenciais que essas pessoas tiveram e ainda têm, pois temos a felicidade de ter entre nós muitos deles, que lutam por uma sociedade mais equânime.

O trabalho realizado pelos estudantes a partir da coordenação dos professores demonstra que houve um cuidado na pesquisa para apresentar personalidades de diferentes áreas que muito contribuíram para que as discussões sobre as questões étnico-raciais saíssem

Ilustração 07: Cartaz elaborado pelos estudantes para o Sarau, 2018.



Fonte: O autor (2018).

A materialização dos planejamentos que ocorreu no decorrer dos ciclos formativos foi sendo identificada em cada apresentação e nos cartazes confeccionados, fruto de um trabalho coletivo. Nesse trabalho os estudantes foram convidados a demonstrar os seus potenciais que, diante de uma estrutura curricular ainda assentada em bases colonialistas, ficam silenciados e não são representados nos conhecimentos disseminados na escola. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de se apresentar, a partir dos diferentes potenciais que possuem as suas produções, seja através da música, seja da elaboração de poemas, cordéis, apresentação teatral e da dança.

Dessa maneira, a literatura afro-brasileira se fez presente no desenvolvimento do sarau, fruto do diálogo desenvolvido no segundo ciclo formativo. Na perspectiva da pesquisadora Conceição Evaristo (2019, p. 17), a literatura afro-brasileira “[...] se constitui como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira”.

Assim, os estudantes e professores produziram textos a partir das suas vivências, que são atravessadas por suas subjetividades enquanto sujeitos negros, que moram em uma

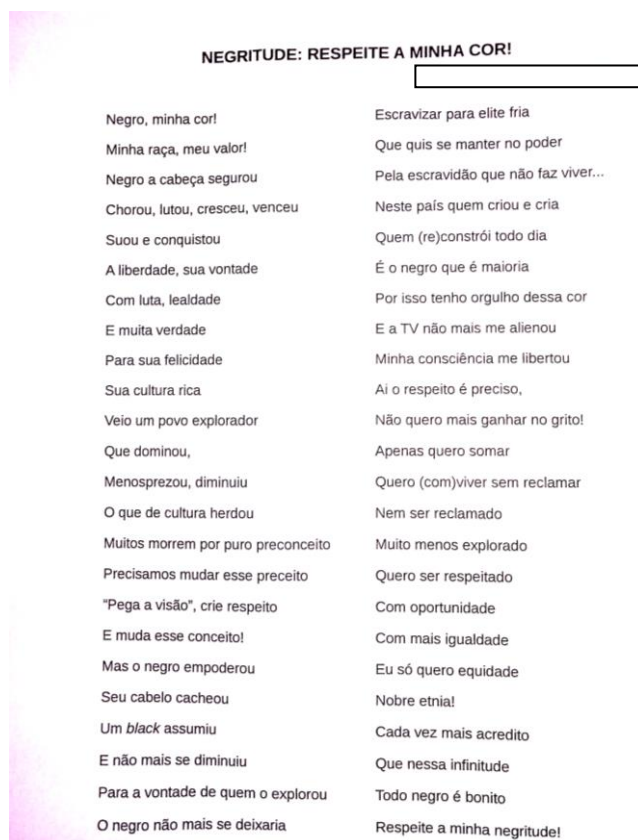
cidade no interior da Bahia, onde o racismo é velado. Dessa maneira podemos observar na imagem abaixo produções literárias de estudantes e professores socializadas no sarau.

Ilustração 08: Painel com poemas elaborado pelos estudantes, 2018.



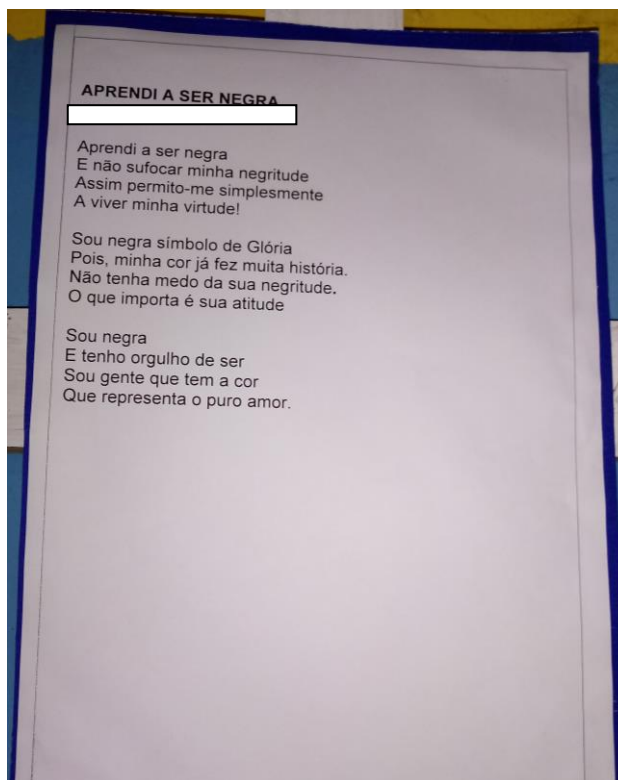
Fonte: O autor (2018).

Ilustração 09: Poema elaborado por uma professora, 2018.



Fonte: O autor (2018).

Ilustração 10: Poema elaborado por um estudante, 2018.



Fonte: O autor (2018).

Podemos inferir, a partir da leitura dos poemas acima, que o processo de desnaturalização de estereótipos negativos foi colocado e executado nas propostas dos professores, pois os sujeitos envolvidos neste trabalho buscaram demonstrar uma representatividade positiva e ativa dos negros e negras, tendo em vista a relevância desse trabalho para a (re)significação da identidade e representação do negro e da negra.

Os trabalhos apresentados demonstraram também a relação entre as desigualdades sociais e raciais. Os estudantes apresentaram gráficos com dados do IBGE, IPEA, demonstrando o quantitativo de negros na universidade, no ensino médio e a relação econômica e a questão racial. Nesse contexto, os estudantes foram convidados a refletir sobre a importância de políticas públicas afirmativas e como o Estado brasileiro possui uma dívida social com os negros e negras.

Em relação à estética negra e aos padrões impostos pela sociedade, a proposta da professora de Ciências e Matemática propiciou aos estudantes fazerem uma pesquisa para saber quanto de dinheiro as pessoas negras investem em seus cabelos. Essa pesquisa foi realizada na comunidade onde a escola está inserida. Nessa pesquisa os estudantes levantaram

também os produtos químicos utilizados para o alisamento dos cabelos. Logo após a coleta de dados, os estudantes fizeram uma pesquisa para averiguar os impactos dos produtos químicos na vida do ser humano. Esses dados foram apresentados pelos estudantes no dia do sarau.

Foto 08 – Apresentação dos estudantes da EJA no Sexto Ciclo Formativo, 2018



Fonte: O autor (2018).

Neste projeto buscou-se valorizar a beleza negra dos estudantes, assim, foi organizado um desfile com eles.

Ilustração 11: Cartaz elaborado pelos estudantes, 2018.



Fonte: O autor (2018).

Esse ciclo formativo foi a culminância da form(ação). Percebemos que foi um trabalho desenvolvido coletivamente, em que todas as turmas da EJA participaram, demonstraram compromisso, responsabilidade e comprometimento.

4.3 SANKOFA²³ – UM (RE)ENCONTRO COM O PASSADO



Imagem: Representação da Sankofa. Imagem extraída do Google imagens.

Denominamos esse momento de Sankofa por fazer parte do conjunto de ideogramas dos povos Akan, na África Ocidental. Sankofa pode ser compreendido como um pássaro mítico que voa para frente, mantendo a cabeça voltada para trás e levando no seu bico um ovo, que representa o futuro. Logo, este ciclo tomou por base a filosofia dos povos Akan, objetivando aprender com o passado, nesse caso com o processo desenvolvido nos ciclos formativos, para melhor compreender o presente, as ações desenvolvidas e seus impactos no processo de formação dos professores e estudantes, e principalmente sensibilizar esses sujeitos no planejamento de ações futuras na perspectiva da educação para relações étnico-raciais.

Assim, após a culminância dos ciclos formativos, reunimo-nos com os professores para avaliarmos o desenvolvimento dos ciclos, a receptividade dos estudantes com o diálogo desenvolvido sobre a temática das relações étnico-raciais, a realização do sarau e para a entrega do certificado da formação com carga horária de 30 horas, emitido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional – GEPALE Bahia.

Foto 09 – Momento com os professores na avaliação dos ciclos formativos, 2018

²³ Sankofa, é um dos ideogramas chamados adinkra. Na perspectiva de Willis (1998), os adinkra são símbolos dos povos Akan, que foram e são utilizados na estampa de tecidos e com variados significados, como: parábolas, aforismos, provérbios, ditos populares, entre outros. Nesse sentido, a sankofa é a representação de um pássaro que busca voltar ao passado para guiar o futuro.

Para saber mais sobre os adinkra, valores e filosofia, e os povos Akan, consultar o livro: CARMO, Eliane Fátima Boa Morte. História e cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: Os adinkra. Salvador: Artegraf, 2017.



Fonte: O autor (2018).

Nesse encontro, estabelecemos um diálogo acerca da avaliação do desenvolvimento dos ciclos formativos, a contribuição dos conhecimentos (re)construídos para as práticas pedagógicas e a metodologia utilizada nos encontros. Inicialmente, esse diálogo seria conduzido a partir de um formulário (em apêndice), denominado de tempestades de ideias nos princípios da Sankofa, que apresentava afirmações como: Que tal! Que bom! Que pena!, em que professores iriam sinalizar suas impressões e em seguida as apresentariam na roda de conversa. Mas, diante das atividades que os professores tinham que realizar, correções de avaliações, fechamento de notas etc., optamos por estabelecer um diálogo sem a necessidade da escrita. Assim, as informações foram coletadas a partir dos relatos que foram gravados com autorização prévia dos participantes.

Dentre os vários comentários importantes dos professores sobre o processo formativo, destacamos a fala do professor Milton Santos (2018), que pontuou:

Vários aspectos podem ser ponderados como significativo pelo trabalho desenvolvido na formação posso citar, primeiro a presença de vocês na escola, o fato de você ser egresso da Escola Dario Galvão, já faz ter um significado muito grande. Aluno de uma escola de bairro pobre, escola pobre, alunos formados tradicionalmente por pessoas negras. E você, retorna a escola na condição de profissional, qualificado e já mestrando, pensando a educação de Valença, pensando a educação da Bahia. Esse é o primeiro aspecto que pondero, o segundo aspecto mais importante para mim, foi exatamente tratar de questões, desmistificar a ideia que a cultura afro, as questões étnico-raciais, só são tratadas especificamente no mês de novembro, que é uma tragédia. Particularmente, só parei para pensar as questões étnico-raciais nas minhas disciplinas de geografia e história somente no mês de novembro, isso por conta que culturalmente a gente vinha fazendo isso. A partir da formação, eu comecei a pensar as questões de outra forma, a perceber o que estava fazendo não era produtivo, frutífero,

pensar as questões étnico-raciais apenas no mês de novembro. Mas, a presença de vocês me alertou para pensar essa questão étnico-racial para além do mês de novembro, para o ano inteiro, para todos os dias. Particularmente, para que os alunos tenham consciência para essa questão. Esse é o fator preponderante. O terceiro, foi a atitude dos alunos, que a partir de nossas ações que deram origem ao sarau, onde os alunos passaram a se ver de outra forma. Pois, os alunos negros não se identificavam como negros, ele foge dessa referência de ser negro, nem ele consegue aceitar a negritude, isso acontece por vários motivos. Particularmente se ele se aceitar como negro, ele vai estar assumindo o preconceito existente contra ele, pois acha que não existe preconceito. Acha que a sociedade não é preconceituosa. A partir dos diálogos estabelecidos aqui, percebi que utilizava o discurso que tenho um irmão negro para justificar que não tinha preconceito, que não sou racista. A contribuição foi muita, entendo a importância do trabalho desenvolvido e sugiro que a escola possa dar continuidade a esse trabalho nos próximos anos, tendo a presença de vocês.

O comentário do professor Milton Santos me deixa extremamente emocionado, primeiramente pelo reconhecimento que a escola pública, mesmo diante de todos os ataques que sofre, vem cumprindo seu papel, e tenho muito orgulho de dizer que sou fruto da educação pública. Em seguida, o comentário do professor deixa entrever que a proposta desta pesquisa foi alcançada, pois contribuiu com a formação dos professores, que passaram a refletir sobre as práticas pedagógicas e reconheceram que se faz necessário uma mudança de postura para efetivamente implementar a Lei nº 10.639/2003. Outros pontos importantes são o reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido e sugestão de que não se fique restrito a essa ação proposta a partir da pesquisa, mais que nos próximos anos a escola dê continuidade a esse trabalho.

Ao perguntar sobre as contribuições dos ciclos formativos para desenvolver práticas pedagógicas voltadas à temática das relações étnico-raciais, a professora Maria Firmino (2018) relatou que:

Foi importante também, pois já conhecia a lei, já estudei um pouco. Mas, assim, é importante lembrar, discutir, para a gente pensar assim, poxa não estou fazendo, poderia está fazendo mais, poderia está trazendo mais propostas na área, para a gente está sempre em alerta se policiando, para a gente está trazendo a temática para a sala de aula, eu acho que foi muito pertinente os encontros. O sarau também achei que fechou com chave de ouro, foi muito interessante. Só tenho uma crítica a fazer, mas uma crítica assim interna nossa para pensar nos próximos, a questão da otimização do tempo, pois planejamos as atividades direitinho, o que cada um iria fazer. Eu particularmente tinha três atividades para fazer com os meninos, nenhuma das três foram apresentadas. Eles ficaram chateados. Fiquei bastante chateada, a gente se desgastou, investiu tempo. Na hora fomos informados que não irá apresentar, encheu a programação, e a produção deles (alunos)?. É uma coisa que não tem a ver com a formação, mas como este é um

momento de avaliação, para que a gente enquanto escola se polície, para que possamos pensar o tempo que será possível, pois a produção dos estudantes sejam garantidos a apresentação. Particularmente fiquei bastante chateada pelos meus alunos. Fica essa crítica para ser avaliada para o próximo ano. Mas, penso que a formação foi muito boa e contribuiu sim.

Foi possível notar nas falas dos professores a importância da formação para a implementação da Lei nº 10.639/2003, pois que, como pontuou o professor Milton Santos (2018), a escola desenvolve diálogos sobre a temática, mas na maioria das vezes essa reflexão fica restrita ao mês de novembro. Da mesma forma, a professora Maria Firmino (2018) aponta a importância da reflexão coletiva sobre a legislação, pois mesmo conhecendo do que se trata a lei, muitas vezes não é dada a devida atenção à discussão com os estudantes.

Podemos inferir também, a partir das falas acima mencionadas, o envolvimento e compromisso dos professores na realização da formação e no desenvolvimento do sarau, apesar das demandas que possuem. Foi possível observar que os diálogos estabelecidos nos ciclos foram colocados em prática na perspectiva da form(ação). Nesse contexto, a coordenadora que esteve presente nesse encontro comentou que:

Fiquei encantada com o trabalho, não participei de todo processo, vim no primeiro momento apresentar a proposta. Mas, acompanhei o planejamento e fiquei muito feliz quando vi o aluno Raí apresentando. Os poemas foram produções dos estudantes, a escrita retrata a sua vivência. O trabalho foi fruto de um trabalho de união. Vocês abraçaram a nossa proposta, a escola abraçou as orientações e deu certo.

A professora Luiza Mahim (2018) também comentou sobre a importância dos ciclos formativos, apontando que: “Esses encontros também favoreceram a troca de experiências, pois o professor compartilha ideias, trabalhei com tal filme. Daí surgem propostas, vamos ampliando, o que favorecem melhores práticas pedagógicas”.

Ao questionar como os estudantes receberam o trabalho proposto sobre a temática, segundo a professora Maria Felipa (2018):

No início eles [os alunos] nos questionaram por que os professores estão trabalhando com isso? A princípio eles não viram sentido. Eles comentaram: a professora X trabalhou ontem com a questão tal e o professor Y falou sobre isso. Vai acontecer o quê mesmo, professora? Mas isso foi bom. Percebi como falar sobre isso incomoda, causa estranheza, talvez porque isso não acontece com muita frequência na escola, ou quando acontece é esporadicamente e não é trabalhado coletivamente, como aconteceu desta vez.

A fala da professora nos permite observar que a discussão sobre as questões étnico-raciais provocou estranhamento aos estudantes. Nesse sentido, percebemos a importância de desnaturalizar essa temática, pois sabemos que tratar das questões étnico-raciais apenas no mês de novembro, como foi pontuado pelos professores, muitas vezes reforça o olhar estereotipado, por apresentar uma perspectiva folclorizada. Por isso, a importância de promover formações com os professores para sensibilizá-los da necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas descolonizadoras, visto que o racismo está presente em nossa sociedade, e a escola é um ambiente propício para a sua disseminação. Nesse contexto, da mesma forma que a escola durante séculos propagou práticas racistas, é possível desenvolver práticas pedagógicas pautadas em ações antirracistas, a exemplo do projeto interdisciplinar Sarau, que teve por tema “Minha raça, minha cor, meu orgulho...”, desenvolvido na Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz.

Nesse perspectiva, a professora Carolina de Jesus (2018) comenta sobre a importância do trabalho desenvolvido:

Em relação à legislação, tem um texto que trabalhei com os alunos que trata sobre a questão ambiental, não tem a ver com a temática, mas a ideia também se aplica. O autor do texto defende que não basta lei, o título do texto é “Educação é consciência”. Para a educação ambiental não basta lei, tem que a ver uma conscientização, tem que a ver uma educação para isso. A gente ver que isso também se aplica com as questões étnico-raciais, realmente já existe leis, mas precisa muito da conscientização das pessoas de modo geral. Esse projeto, a formação desenvolvida contribuiu para isso, não posso afirmar que já resolveu, não conseguimos chegar ao patamar desejado, mais contribuiu. Logo nos primeiros dias que iniciamos o diálogo com os alunos, ouvir algumas coisas que me deixaram assustadas. Depois vimos que eles repensaram sobre algumas ideias. Coisas simples, quando trabalhei o cordel “Quem tem crespo é rainha”, de Jarid Arraes, eles [alunos] continuavam insistindo que o cabelo crespo é ruim, quando questionava, diziam que era ruim professora. Os alunos não conseguiam se desvincular disso, depois a gente percebeu que esse adjetivo ruim, não se aplica a um cabelo pelo fato dele ser crespo. Porque ele é ruim, então percebemos pequenas mudanças nesse sentido. Aí vale o provérbio popular, “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. Então por mais que seja difícil, mais com pequenos esforços vamos chegando lá. Com relação ao projeto do sarau, gostei muito, pois não ficamos restrito apenas a questão da estética, a gente viu que teve a questão da estética que foi maravilhoso, porque contribuiu com a autoestima dos alunos, uma prova disso foi o desfile, estavam se achando maravilhosos e realmente estavam. Mas, não ficou apenas nisso, abordou outros aspectos, como personalidades negras que se destacaram em várias áreas, achei fantástico.

Com base no comentário da professora, percebemos a necessidade de um trabalho pedagógico constante, pois a partir de um trabalho sistematizado sobre a educação das

relações étnico-raciais poderemos contribuir com a formação dos nossos estudantes, tomando por pilar a perspectiva histórica descolonizadora.

Os comentários dos professores apontaram as contribuições da formação para as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, a importância do sarau para o protagonismo dos estudantes e foi falado também sobre a otimização do tempo no sarau, o que impossibilitou que todos os se apresentassem, gerando um sentimento de frustração por parte de alguns estudantes e professores, sendo por isso foi reforçada a importância de se rever a organização para o próximo ano. Os professores avaliaram o trabalho desenvolvido a partir dos ciclos formativos e a proposta que deu origem ao desenvolvimento do sarau, e sugeriram que pode ser dada continuidade nos próximos anos, uma vez que o ciclo formativo estava chegando à sua conclusão, e eles entenderam que se fazia necessário dar prosseguimento ao trabalho iniciado nessa perspectiva.

Dessa maneira, os professores comentaram a importância do planejamento e indicaram que, no primeiro momento do planejamento do ano letivo, as ações para trabalhar sobre a educação das relações étnico-raciais já devem ser colocadas em prática. A proposta pedagógica deve ser desenvolvida no decorrer do ano letivo, e as apresentações dos estudantes serão distribuídas durante todo ano, pois não é viável deixá-las para um único momento. É o que sinaliza a Florentina Souza (2016): “O ambiente escolar é um dos espaços propícios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas assentadas em bases democráticas e descolonizastes, o que propiciará a formação de indivíduos que sabem conviver com as diferenças”. Assim, compreendemos que a formação de professores é essencial para o desenvolvimento dessa ação no contexto escolar.

(IN)CONCLUSÕES

Na retrospectiva de todo percurso desta pesquisa, desde a escolha do tema, lócus de pesquisa, sujeitos, até a finalização deste trabalho, podemos dizer que foi muito enriquecedor pelos conhecimentos (re)construídos. É válido salientar que foram muitos os desafios que se fizeram presentes, pois, ao propor um estudo sobre um tema que historicamente foi invisibilizado, que é a inclusão da história dos negros e negras nos currículos escolares, história essa sobre a qual a sociedade ainda dissemina vários estereótipos, baseando-se no mito da democracia racial, não é uma tarefa fácil. Mas é na luta de desmistificar essas histórias que sustentam o racismo, ainda naturalizado no imaginário coletivo, que entendemos que esta pesquisa tem um caráter político.

Nesse contexto, acreditamos que a escola é uma instituição muito importante no processo de formação humana e, conseqüentemente, um dos espaços apropriados para combater as injustiças sociais e raciais. Assim, buscamos com esta pesquisa analisar como os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolviam práticas pedagógicas na perspectiva da implementação da Lei nº 10.639/03, e a partir disso propor e desenvolver ciclos formativos sobre as questões étnico-raciais. Elegemos como campo de pesquisa a Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, situada no município de Valença – Bahia.

Nesta investigação contextualizamos a história da EJA, bem como os aspectos históricos de lutas para a aprovação da Lei nº 10.639/03; refletimos sobre a formação de professores para efetivação de práticas pedagógicas no contexto do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira; identificamos os principais desafios enfrentados pelos docentes para desenvolver estratégias de ensino que contemplem a temática em estudo, além de desenvolver uma formação sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira a partir das necessidades apontadas pelos professores que atuam na EJA.

O lócus de estudo, por se tratar de uma escola da rede municipal, possibilitou uma rica investigação e formação. A escolha dessa instituição teve um cunho pessoal, uma vez que fui aluno dessa instituição no ensino fundamental. Compreendo que isso foi uma forma de dar um retorno à comunidade escolar enquanto egresso e principalmente demonstrar que esta, apesar dos obstáculos que são inerentes às escolas públicas, tem cumprido a sua função social, que é formar profissionais para o mercado de trabalho conscientes de seu papel na sociedade. Portanto, a experiência representou um marco e uma conquista, uma vez que foi possível dar

um retorno à comunidade escolar a partir dos ciclos formativos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira no contexto da EJA.

Foram muitos os receios durante a pesquisa. O primeiro foi de trabalhar com professores. Isso por considerar que estes possuem demandas que extrapolam as atividades em sala de aula, e com isso poderiam se recusar a participar desta pesquisa. Essas reflexões me fizeram pensar em mudar os sujeitos da pesquisa, e a princípio cogitamos a possibilidade de realizar essa proposta com estudantes. Embora compreenda a importância de desenvolver uma prática antirracista em uma turma da EJA, sei também da importância de um trabalho com os professores, uma vez que eles poderão ser multiplicadores das reflexões aqui propostas. Portanto, ter os professores como sujeitos desta pesquisa foi essencial, o que possibilitou dialogar com eles acerca da implementação da discussão sobre a história e cultura dos povos negros nas práticas escolares.

Em face disso, os receios foram superados. Primeiro porque a equipe gestora abraçou a proposta e logo em seguida os professores se interessaram por compreender a necessidade e urgência de se discutir essas questões, porquanto, conforme já pontuamos nesta dissertação, embora a Lei nº 10.639/2003 tenha sido aprovada há dezesseis anos, foram mínimas as discussões que aconteceram no interior das escolas. A partir desta pesquisa, constatei que alguns professores não conheciam a referida lei e, diante da recepção dos professores, a proposta que estava prevista para acontecer em apenas quatro encontros foi expandida para seis, justamente por terem apresentado outras demandas, como o desenvolvimento do projeto do Sarau, com o tema “Minha raça, minha cor, meu orgulho”.

Um outro ponto que merece destaque é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Naquele momento estava em processo de revisão, e a equipe escolar compreendeu a necessidade de incluir o projeto desenvolvido e a discussão sobre a lei que até aquele momento não contemplava essa temática.

Os relatos dos professores revelaram que, embora tenham ocorrido avanços na legislação, ainda não aconteceram as mudanças no currículo escolar para inserir um trabalho sistemático acerca das questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas. Salientaram também que as abordagens, quando ocorrem, se dão de maneira superficial, geralmente no mês de novembro. Essa atitude representa, de certa maneira, resistência em inserir de forma efetiva a perspectiva da diversidade nos currículos escolares, como preconiza a lei. Nesse sentido, a intervenção desenvolvida por esta pesquisa reforça a necessidade constante da luta antirracista.

Nesse contexto, a análise dos dados permitiu-nos visualizar em princípio que as práticas pedagógicas dos professores se efetivavam em datas comemorativas, geralmente no dia 20 de novembro, em que se celebra o dia da consciência negra. Contudo, os professores, no decorrer dos ciclos formativos, reconheciam que essas ações não davam conta da implementação da lei, pois tal prática não contribuía para uma reflexão responsável sobre a História da África e da cultura africana e afro-brasileira, o que muitas vezes reforçava estereótipos em um processo de “folclorização”. Tal indicativo contribuiu de maneira veemente para que na revisão do PPP houvesse as alterações necessárias à contemplação da legislação e principalmente a preocupação dos docentes de maneira consciente para incluir nas práticas pedagógicas as questões étnico-raciais no cotidiano escolar. Constatamos esse interesse quando foi levantada a proposta do sarau que conduziu a temática étnico-racial na escola.

Ficou evidente a participação de todos os professores na (re)construção de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, de maneira individual e coletiva, demonstrando um engajamento com a temática no desenvolvimento dos ciclos formativos. Muitos professores, mesmo estando de folga, fizeram-se presentes nos ciclos formativos e nos momentos de planejamento do projeto, o que representa uma busca por conhecimento acerca da legislação antirracista.

Ao finalizar esta pesquisa, foi possível constatar que há a necessidade de se promover cada vez mais formação de professores da EJA que contemple a referida lei, pois, além de ser uma possibilidade de garantir o direito de educação a esses sujeitos, também representa um gesto político, visto que está relacionada às práticas pedagógicas descolonizadoras, as quais questionam os paradigmas eurocêntricos que impõem a marginalização de outras etnias e nega as contribuições desses povos.

Nesse contexto, essa formação precisa estar estruturada em um processo de (des)construção, (re)construção, o que possibilitará a construção de outros conhecimentos divergentes dos princípios eurocêntricos que se baseiam em preconceitos, distorções e omissões. Esse é um caminho para a efetivação de uma educação democrática, que se pauta na antimarginalização, antirracismo, em que há (re)construção dos conhecimentos de todos os grupos étnico-raciais do mundo.

Portanto, a formação de professores da EJA, a nosso ver, é essencial para a implementação dos objetivos da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar, porque a partir dessa formação os professores poderão ter a compreensão da outra história, que por muito

tempo ficou invisibilizada, sobre os africanos e afrodescendentes do Brasil, a sua cultura e as contribuições desses povos para a humanidade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os professores pontuaram a importância da formação no próprio ambiente escolar. Apontaram também que é necessário que a Secretaria Municipal de Educação busque promover formações sobre a temática com uma carga horária maior, oferecendo condições para que os profissionais possam adquirir conhecimentos, e de maneira consciente e responsável possam pautar a legislação antirracista nas práticas pedagógicas.

Diante disso, esperamos que esta pesquisa possa suscitar outros estudos sobre a temática, possibilitando construir conhecimentos que enriqueçam os diálogos entre a EJA, formação de professores e as relações étnico-raciais, na implementação de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. Acreditamos que, com base no exposto, devemos promover espaços de diálogos com os professores acerca das questões étnico-raciais no ambiente escolar, contribuindo assim para a implementação de uma educação que valorize a diversidade e continue consequentemente na luta pela promoção da igualdade. Que possamos buscar mais vivências que nos possibilitem valorizar as nossas histórias e heranças culturais, que tanto contribuíram para a formação do nosso país.

Assim, reafirmamos, a partir deste estudo, a urgência da inserção dessa temática no ambiente escolar, visto que é uma das principais referências culturais da sociedade brasileira, mas infelizmente ainda não ocupou um espaço necessário nos currículos educacionais. Dessa forma, percebemos que, para além das leis e políticas públicas, é necessário o reconhecimento da diversidade nas práticas pedagógicas, uma vez que grande parte do público da EJA é constituído por pessoas negras. Assim, a luta pela igualdade percorre um caminho árduo, mas devemos buscar espaços para promover discussões que contemplem a nossa história.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=wQK1>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- AMORIM, Antônio. **Escola**: uma organização social complexa e plural. Santa Cruz do Rio Pardo - SP: Editora Viena, 2007.
- AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. (Orgs). **Diálogos contemporâneos**: gestão escolar, formação docente, e identidade cultural. Salvador: EDUNEB, 2012.
- 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.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P. U, 2013.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 11, abr. 2001.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio. (Orgs.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica/SECAD-MEC, UNESCO, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

Associação Internacional de Teatro do Oprimido – AITO. Declaração de Princípios. Disponível em: <<http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=141>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

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

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: Um Guia para a Iniciação Científica. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Líber Livro, 2004.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de Fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Rio de Janeiro: [s. n.], 1854. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 6 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 03/2010. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA**; idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A**, de 6 de setembro de 1878. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 1 jul. 2018.

BRASIL. **Parecer nº11/2000**, aprovado em: 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

BRASIL. Resolução nº 1/2000, aprovada em: 5 de jul. 2000. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 jun. 2018.

BRAZÃO, Maria de Fátima Fernandes. **Cotidiano e Trabalho das Marisqueiras e Catadeiras de Valença-BA**. Jundiaí, Paço Editorial, 2015.

CAMPOS, F. N.; PANÚNCIO, Pinto, M. P.; SAEKI, T. **Teatro do oprimido: um teatro das emergências sociais e do conhecimento coletivo**. Psicologia & Sociedade, 26(3), 552-561, (2014).

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; V.3)

CARDOSO, Marcos A. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978 – 1998**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em História/UFMG, Belo Horizonte, 2001.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte. **História e cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: Os adinkra**. Salvador: Artegraf, 2017.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARVALHO, Fernanda Almeida de. **Educação de Jovens e Adultos: caminhos afirmativos na construção de práticas pedagógicas referenciadas na história e cultura afro-brasileira e africana**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica/Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2015.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. 2009. Disponível em: <<http://www.utp.br>> Acesso em: 04 jun. de 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Charles Moreira; SILVA, Maria Clemência F. da. A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça**, ed. Especial, ed. Indígena. 16 ed. Jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato, 2004.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Africanidades, Afrodescendência e Educação**. Educação em Debate (CESA/UFC), Fortaleza, v. 2, n. 23, p. 5-15, 2001.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: Uma experiência pioneira na Bahia. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DANTAS, Tânia Regina. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio; LEITE, Gildeci de Oliveira. **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

DANTAS, Tânia Regina; PAZ, Juarez da S.; MAIA, Humberto C. A. Quem é o que faz o estudante da Educação de Jovens e Adultos? In: AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite M. da Silva. de. (Orgs.). **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2006.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M.. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov./2001, p. 58-77.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/ago, n. 14, 2000.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo. Universidade Federal Fluminense, vol. 23, p. 100-122, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FARIA, Edite Maria da Silva de; NASCIMENTO, Antônio Dias. A educação popular e as interconexões com a EJA e a educação do campo: da opressão à humanização. In: DANTAS, Tânia Regina; LFFIN, Maria Hermínia L. Fernandes; AGNE, Sandra A. Antonini. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos em debate: pesquisa e formação**. Curitiba: CRV, 2017.

FARIA, Edite Maria da Silva. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros** – Assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité, Bahia / Edite Maria da Silva de Faria. 2014.

FARIA, Edite Maria da Silva. **A precarização e a (des)profissionalização docente na educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: VIII seminário do trabalho, 2012, Marília-SP. Cadernos de Resumos - VIII Seminário do Trabalho-trabalho, Educação e políticas sociais no século XXI. Marília-SP, 2012.

FARIA, Edite Maria da Silva. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. In: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 151-164, jul./dez. 2009.

FARIA, Edite Maria da Silva. Panorama das Políticas e Propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e instituinte. In: **A Educação de Jovens e Adultos: questões atuais**. Orgs.: JEFFREY, Debora Cristina. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FARIA, Edite Maria da Silva. **Trajetória escolar e de vida dos egressos do Programa AJA Bahia**: herdeiros de um legado de privações e resistências, Laginha, Conceição do Coité, Bahia. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FRANCISCO, Mônica da Silva. Discursos sobre colorismo: educação étnico-racial na contemporaneidade. **Ensaio Filosóficos**, Volume XVIII – Dezembro/2018. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo18/07_FRANCISCO_Ensaio_Filosoficos_volume_XVIII.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C.(Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos correntes e tendências. In GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GARCIA, Carlos Macedo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. – 9. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado, GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus V. SILVA, Carolina Mostaro N. da. FERNANDES, Alexsandra Borges. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. 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**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 87-104.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, ed. especial, ed. indígena, ed. jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 80-108. (Série Educador em formação)

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda S. de; SOUZA, Kelly C. C. de. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: **Educação e raça**: perspectiva políticas, pedagógicas e estéticas. ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. G. e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez, 2000.

GONÇALVES, Luiz A. O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus V. SILVA, Carolina Mostaro N. da. FERNANDES, Alexsandra Borges. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

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. **Educação e exclusão no Brasil**. Ação Educativa, São Paulo, ago. 2008. Publicado originalmente no jornal Le Monde Diplomatique Brasil. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em: 05 ago. 2018

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

IBGE. PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2016-2017**. Educação juventude raça/cor: primeiras análises. Brasília: 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. – Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses e Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília, INEP, 2016.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_situacao-social-populacao-negra.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

JEFREY, Débora Cristina (Org.). **A educação de Jovens e Adultos**: questões atuais. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. 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.

MOORE, Carlos Wedderburn. **O Racismo Através da História: da antiguidade à modernidade**. 2007. Disponível em: <http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm>. Acesso em: 06 ago. 2019.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Waldir Freitas. **A industrial Cidade de Valença: Um surto de industrialização na Bahia do século XIX**. Salvador-Bahia: Universidade Federal da Bahia, Centro de Estudos Baianos, 1985. Séries: Centro de Estudos Baianos (Séries).

PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida. (Orgs.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares**. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 19, 329-344. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u329344>

PINHEIRO, Rosa Aparecida; SILVA, Francisco Canidé da. Pesquisa colaborativa: Uma proposição integradora. In: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida. (Orgs.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares**. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

RICHARDSON, R. J. et al. Questionário. RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Movimentos sociais, ONG's e Terceiro setor**. UNESPAR, Paraná: Educação & Linguagem. v. 13 n. 21 18-34, jan./jun, 2010.

SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, p. 64-82.

SILVA, N. N. da; GOMES, N. L. **Refletindo sobre a formação continuada de professores/as da EJA a partir da análise da diversidade étnico-racial**. Revista do Programa Alfabetização Solidária, v. 6, p. 61-78, 2006.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **15 anos da Lei Federal 10.639/2003: enfrentamento, lutas e resistências.** Mesa redonda no Congresso de Pesquisadores Negros(as) – COPENE, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG, 2018.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus V. SILVA, Carolina Mostaro N. da. FERNANDES, Alexsandra Borges. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: **Educação e raça: perspectiva políticas, pedagógicas e estéticas.** ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

SOARES, Leônicio José Gomes. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos:** um estudo sobre propostas de EJA. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago. 2011.

SOARES, Leônicio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais:** Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leônicio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. Alfabetização & Cidadania. São Paulo: n. 17, p. 25-35, maio 2004.

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA:** as contribuições de Paulo Freire. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250-263, mai./ago. 2013.

SOUZA, Telma Mirian Moreira de. **Entre a cruz e o trabalho: exploração da mão-de-obra indígena no sul da Bahia, (1845-1875).** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História da UFBA, 2007.

SOUZA, Florentina. **Relações Étnico-Raciais e Ensino da Literatura.** Revista Temas em Educação, v. 25, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/24446/16732>> Acesso em: 20 jun. 2019.

SOUZA, Florentina. **Literatura Afro-Brasileira:** algumas reflexões. Revista 2. Disponível em:< <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado, GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. Universidad Autônoma de Barcelona. Barcelona: 2007. Tese de doutorado em Educação e Sociedade do Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Orientação: Xavier Úcar Martinez.

TEIXEIRA, T. M. B. **Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal**. Revista Internacional de Criatividade Aplicada Total, Recrearte, 4, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO, V Conferência internacional sobre a educação de adultos. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI; UNESCO, 1997.

URPIA, Maria de Fátima Mota. O ideário da política pública da educação de jovens e adultos no Brasil no contexto atual. In: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. (Orgs.). **Diálogos contemporâneos**: gestão escolar, formação docente, e identidade cultural. Salvador: EDUNEB, 2012.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VENTURA, Jaqueline P. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Valença - BA, 17 de maio de 2018.

Ao Excelentíssimo Senhor Secretário Municipal de Educação
Secretaria Municipal de Educação de Valença - Bahia

Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa acadêmica.

Senhor Secretário,

Eu, **Jones César da Paixão**, portador do RG nº 08291201-73, CPF 013.524.945-74, residente na Rua Santos Dumont, 18, Tendo – Valença – Bahia, venho através deste solicitar autorização para a realização da pesquisa intitulada: *Enegrecer a práxis pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre a formação continuada em uma escola no município de Valença – Bahia*, do curso de pós-graduação Stricto Sensu, em nível de Mestrado Profissional, em Educação de Jovens e Adultos, sendo realizada na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, CAMPUS I, orientada pela professora Drª Edite Maria da Silva de Faria.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Colégio Municipal Dario Galvão de Queiroz, e propõe-se compreender a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, bem como analisar a práxis pedagógica e a formação continuada ofertada aos professores, em vista da emancipação dos estudantes e seus impactos para a constituição de uma escola inclusiva, no tocante as questões afro-brasileiras.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Respeitosamente,

Secretaria de Educação
RECEBIDO
17.05.2018
Felipe Moura

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E 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 nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. –

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:	
Nº de Identidade:	
Sexo: F () M ()	Data de Nascimento: / /
Pertencimento étnico: () Branco(a). () Pardo(a). () Negro(a). () Amarelo(a). () Indígena.	
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: “Enegrecer a práxis pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a formação de professores em uma escola do ensino fundamental II, no município de Valença - Bahia”, de responsabilidade da pesquisador Jones César da Paixão, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo compreender como os professores da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, do município de Valença – Bahia, desenvolvem práxis pedagógica na perspectiva da implementação da Lei nº 10.639/03, bem como desenvolver uma formação para aprimorar a práxis pedagógica acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Além de contribuir para o aumento do conhecimento científico na área da Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos - EJA, há possibilidade de crescimento pessoal e profissional dos participantes, no que concerne reflexões sobre a Lei nº 10.639/2003.

Caso o/a Senhor (a) aceite, será realizado procedimento de coletas de dados como questionário, entrevista semiestruturada e círculo de diálogos que será fotografada e gravada em vídeo e áudio, pelo acadêmico Jones César da Paixão, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações, o/a senhor (a) poderá se sentir constrangido/a ou desconfortável. Assim, para minimizá-los estão previstos os

seguintes procedimentos: a) preservação do anonimato, o nome do participante em cada gravação e questionário será substituído por um código numérico; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, onde somente o pesquisador responsável terá acesso; c) as gravações serão destruídas logo após o seu tratamento científico; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, o participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, deixar de responder qualquer questão ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer prejuízo, em qualquer momento da pesquisa. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. 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/a Sr (a) 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/a 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: Professora Doutora Edite Maria da Silva de Faria
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: Telefone: 71 3117-2200, E-mail: editedefaria@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

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 “**Enegrecer a práxis pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a formação de professores em uma escola do ensino fundamental II no município de Valença - Bahia**”, 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 via a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura da professora responsável
(Orientadora)

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM NA PESQUISA



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

AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM NA PESQUISA

Neste ato, eu _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de
identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____,
residente _____, nº. _____,
município de _____ Bahia, telefone para contato
_____. Autorizo o uso da minha imagem em todo e
qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada pelo pesquisador Jones César
da Paixão, mestrando do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação de Jovens e
Adultos- MPEJA do DEDC- Departamento de Educação da Universidade do Estado da
Bahia- UNEB, Campus I- Cabula- SSA- BA, na pesquisa intitulada: “Enegrecer a práxis
pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a formação de
professores em uma escola do ensino fundamental II no município de Valença - Bahia”,
orientada pela Prof. Dra. Edite Maria da Silva de Faria. E sejam essas destinadas à
divulgação através da pesquisa e ao público em geral.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) folder de
apresentação; (II) convite; (III) slides; (IV) cartazes; (V) corpo da dissertação. Por esta ser a
expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a
ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, _____, _____, 2018.

Assinatura

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - LEI 10.639/2003: DESCOLONIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EJA.

Prezado (a) colega professor (a),

O presente questionário consiste em coletar informações dos professores da Escola Dario Galvão de Queiroz, do município de Valença/BA, que atuam na Educação de Jovens e Adultos, a fim de compreender como eles desenvolvem práxis pedagógica na perspectiva da implementação da Lei 10.639/03, bem como propor uma formação para aprimorar a sua práxis pedagógica acerca do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Informamos que a identidade do docente não será exposta e os dados utilizados terão a finalidade acadêmica. Nos comprometemos analisar as informações aqui apresentadas de forma ética e responsável, buscando, através delas, auxiliar nossos estudos das questões focalizadas, além de contribuir com a melhoria da qualidade de ensino, no município de Valença/Bahia.

Vale salientar que sua contribuição, ao responder este questionário, será de grande importância para a realização desta pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Jones César da Paixão – Mestrando (MPEJA - UNEB)

EIXO I - DADOS PESSOAIS

1. Sexo: () masculino. () feminino.

2. Pertencimento étnico: () Pardo. () Preto(a). () Branco(a). () Amarelo(a). () Indígena.
() Prefiro não informar.

3. Faixa Etária: () 18 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () Acima de 50 anos.

4. Jornada de trabalho semanalmente: () 20 horas () 40 horas () 60 horas

5. Formação: () graduação _____

() Especialização _____

() Mestrado _____ () Doutorado _____

6. Há quantos anos atua no magistério? () menos 05 anos () 05 a 15 anos () 16 a 25 anos () Acima de 25 anos.

7. Há quantos anos atua na EJA? _____ E a quanto tempo nesta escola? _____

8. Qual disciplina/área que atua na EJA?

9. O que você entende por Educação de Jovens e Adultos?

EIXO 2 - PRÁXIS PEDAGÓGICA DOCENTE

1. Você sabe do que trata a Lei 10.639/03? () Sim () Não

2. Sua formação inicial contemplou elementos referentes à educação para as relações étnico-raciais?

() Sim () Não

3. Já participou de alguma formação específica sobre a temática das relações étnico-raciais?

() Sim () Não

3.1. Níveis de formação que participou: () extensão () pós-graduação lato-sensu

() Palestra/Seminário/Congresso/

() outros _____

3.2. Quem ofereceu? () Escola () Secretaria Municipal de Educação

() Outros _____

4. Qual sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo?

5. Na sua escola, você tem acesso a materiais didático-pedagógicos que tratam sobre as questões étnico-raciais? () Sim () Não

6. Em quais espaços da escola você encontra estes materiais?

() Biblioteca () Sala da Coordenação () Sala da Direção

() Outros _____

7. Você utiliza materiais didático-pedagógicos que discutem as questões étnico-raciais? () Sim

() Não

8. Que tipo de materiais e recursos didático-pedagógicos você utiliza?

() livros didáticos () livros de literatura () internet () vídeos () músicas

() outros materiais _____

9. O Projeto Político Pedagógico da escola inclui a Lei 10.639/03? () Sim () Não

10. A temática das relações étnico-raciais é trabalhada e discutida na escola:

- () Ao longo do ano letivo
() Em alguns momentos do ano letivo
() Somente no mês de novembro
() Não é discutido

11. Quais os principais avanços e desafios até o momento? O que ainda precisa ser elaborado?

12. Aponte algumas práticas pedagógicas que a escola tem adotado?

13. Estas práticas pedagógicas, na perspectiva da Lei 10.639/03, já envolveram pessoas ou grupos externos à escola? () Sim () Não

Explicite quais pessoas e grupos:

14. Você desenvolve atividades pedagógicas e discute sobre as questões étnico-raciais nas turmas de EJA que você ministra aula na escola?

() Sim () Não

Aponte alguns tipos de atividades?

**15. Qual o pertencimento étnico da maioria dos seus alunos: () Pardo () Preto(a)
() Branco(a) () Amarelo(a) () Indígena () Prefiro não informar.**

16. Quais as iniciativas que o município de Valença poderia desenvolver para a efetiva implementação da Lei 10.639/03?

17. Outras observações:

APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE PLANO DE AULA

	PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLA MUNICIPAL DARIO GALVÃO DE QUEIROZ Ensino Fundamental II – 2018 Diretor: Evilásio São Pedro Coordenadora Pedagógica: Daci Lopes Santos	
---	---	---

PLANO DE AULA

DISCIPLINA: _____ SÉRIE: _____ ANO: 2018

PROFESSORES (AS): _____

COMPETÊNCIA:

HABILIDADES:

CONTEÚDOS REFERENCIAIS:

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO (SITUAÇÕES DIDÁTICAS):

AVALIAÇÃO (INDICADORES DE DESEMPENHO)

RECURSOS

REFERÊNCIAS

APÊNDICE F – PLANO INTERDISCIPLINAR SARAU

Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz

Série: Aceleração II Estágio I

Disciplinas; Português, História, Matemática, Artes.

Professores:

PLANO DE AULA

COMPETÊNCIAS:

Valorizar a identidade negra combatendo a discriminação e preconceito, apresentando outros modelos de representação afirmativas.

HABILIDADES:

- ☐ Localizar informações explícita nos textos
- ☐ Inferir o sentido de uma palavra ou uma expressão;
- ☐ Inferir informações implícitas nos textos trabalhados;
- ☐ Identificar temas dos textos;
- ☐ Conhecer produções poéticas que abordam a temática da identidade negra;
- ☐ Refletir sobre a posição do negro nas produções poéticas
- ☐ Conhecer e identificar características do gênero poético
- ☐ Produzir poemas e paródias que reafirmem a identidade e a cultura afro.

CONTEÚDOS REFERENCIAIS:

PORTUGUÊS:

- ☐ Gênero textual poema. ☐ Leitura e interpretação do poema FERRO de Luiz Silva (Cuti)
- ☐ Leitura, interpretação e comparação dos textos lidos. ☐ Biografia ☐ Produção textual
- ☐ Conotação e denotação

MATEMÁTICA

- ☐ Situações problemas envolvendo liadas diretamente a população negra como:
- ☐ Negros que se destacaram na área da matemática mundial, nacional e local.

- ☐ Números ordinais. ☐ Cotas raciais e sociais ☐ Porcentagem

HISTÓRIA:

- ☐ Habitação e cidadania na história do Brasil – O antes e o depois da “libertação dos escravos”.
- ☐ Conceito de racismo ☐ Reflexão e estudo de casos de racismo ☐ O trabalho escravo na atualidade ☐ Maquete das habitações

ARTES:

- ☐ Fotografia ☐ Modelagem ☐ Pintura ☐ Dana/coreografia

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

PORTUGUÊS:

- ☐ Leitura, interpretação e Comparação de textos.
- ☐ Leitura e interpretação de Poemas que abordam a temática (identidade negra), inclusive de autores valencianos.
- ☐ Reflexão sobre a temática trabalhada (identidade negra)
- ☐ Conceituação e identificação das características do gênero textual poema
- ☐ Pesquisa sobre a Vida e obra dos autores
- ☐ Produção de poemas

MATEMÁTICA;

- ☐ Situações problemas envolvendo liadas diretamente a população negra como: (Pesquisa de mercado sobre salões para cacheadas, gráficos de produtos específicos para cabelos cacheados e lisos.)
- ☐ Pesquisa sobre os Negros que se destacaram na área da matemática mundial, nacional e local.
- ☐ Identificação dos Números ordinais e suas utilidades
- ☐ Discussão sobre Cotas raciais e sociais e o que elas representam socialmente, e numericamente utilizando a porcentagem.

HISTORIA:

- ☐ Comparação do antes e o depois da “libertação dos escravos” no que tange a moradia
- ☐ Construção de Maquete para representar as habitações antes e o depois da “libertação dos escravos”.
- ☐ Reflexão sobre Conceito de racismo e o que ele representa na atual conjuntura
- ☐ Estudo de casos de racismo e como ele pode ser combatido
- ☐ Discussão sobre trabalho escravo na atualidade

AVALIAÇÃO (INDICADORES DE DESEMPENHO)

A partir das discussões em sala de aula, da participação nas atividades orais e escritas desenvolvidas em sala de aula. Desempenhos nas produções textuais e nas apresentações culturais destinadas a culminâncias da proposta. Atuação nas produções artísticas em sala de aula.

REFERENCIAS

Poemas:

Ferro de Luiz Silva (Cuti)

Vozes-mulheres - Conceição Evaristo

Ainda? Cristiane Sobral

O mar revolto-Benício dos Santos

Concedo-me ser negra-Dirce Padro

Culminância:

Será realizado um sarau com recital de poemas, mostra de pinturas modelagens e danças produzidas a partir dos poemas estudados em sala de aula.

APÊNDICE G – FORMULÁRIO DA AUTO AVALIAÇÃO



LEI 10.639/2003: DESCOLONIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EJA.

Auto avaliação: Tempestade de ideias nos princípios da Sankofa

Que bom!	Que pena!	Que tal!

APÊNDICE H – CERTIFICADO DOS CICLOS FORMATIVOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – GEPALE - BAHIA



CERTIFICADO

Certificamos que XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX participou do Minicurso **Ciclos Formativos: Lei 10.639/03 -**
Descolonização da Prática Pedagógica Docente na EJA, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação
Educacional – GEPALE - BAHIA, realizado no Colégio Municipal Dario Galvão de Queiroz, Valença – BA, no período entre Julho e
Dezembro de 2018, totalizando carga horária de 30 (trinta) horas.

Salvador, 10 de dezembro de 2018.

Profa. Dra. Patricia Lessa Costa Coordenadora do MPEJA	Profa. Dra. Edite Mª da Silva de Faria Professora do MPEJA Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEPALE – BAHIA	Jones César da Paixão Coordenador do Minicurso Mestrando do MPEJA
--	--	--



REALIZAÇÃO: GEPALE – BA



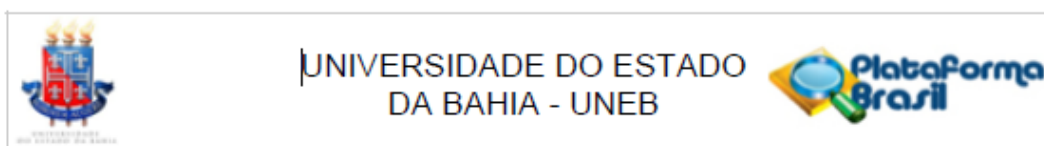
APÓIO





ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENEGRECER A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA - BAHIA.

Pesquisador: JONES CESAR DA PAIXAO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01758118.1.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.061.267

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado ENEGRECER A PRÁXIS PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA - BAHIA, do pesquisador Jones César da Paixão, tem como objetivo compreender como os professores da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, no município de Valença – Bahia, desenvolvem práxis pedagógica na perspectiva da implementação da Lei nº 10.639/03, bem como desenvolver uma formação para aprimorar a práxis pedagógica acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Para tanto, busca-se apresentar contextualização histórica da EJA, bem como os aspectos históricos de lutas para a aprovação da Lei nº 10.639/03; refletir sobre a contribuição da formação para efetivação de práxis pedagógica na perspectiva do ensino da história

e cultura afro-brasileira e africana; identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes para desenvolver estratégias de ensino que contemplem a temática em estudo; desenvolver uma formação sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana diante das necessidades apontadas pelos professores. Diante disso, questiona-se no estudo: Como vem se constituindo a práxis pedagógica dos professores da

Educação de Jovens e Adultos acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em cumprimento a Lei nº 10.639/03, na Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, no município de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

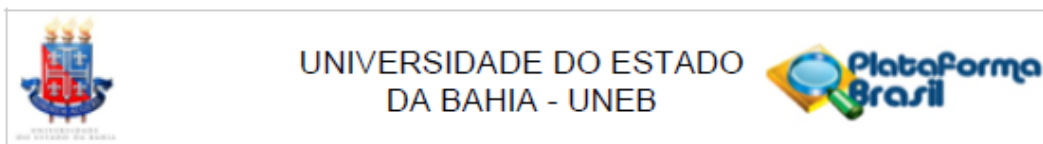
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.061.257

Valença – Bahia? O projeto propõe-se uma pesquisa aplicada, com uma abordagem qualitativa. Quanto ao procedimento técnico, trata-se de um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental II da rede municipal de Valença – Bahia, sobre a formação dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental II. Será realizada uma análise documental d

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os professores da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Dario Galvão de Queiroz, no município de Valença – Bahia, desenvolvem práxis pedagógica na perspectiva da implementação da Lei nº 10.639/03, bem como desenvolver uma formação continuada para aprimorar sua práxis pedagógica acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Objetivo Secundário:

Apresentar contextualização histórica da EJA, bem como os aspectos históricos de lutas para a aprovação da Lei nº 10.639/03;

Refletir sobre a contribuição da formação para efetivação de práxis pedagógica na perspectiva do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana;

Identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes para desenvolver estratégias de ensino que contemplem a temática em estudo;

Desenvolver uma formação sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana diante das necessidades apontadas pelos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão assim apresentados:

Riscos:

A Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde considera que "toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos", para minimizá-los estão previstos os seguintes procedimentos: a) preservação do anonimato, o nome do participante em cada gravação e questionário será substituído por um código numérico; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, onde somente o pesquisador responsável terá acesso; c) as gravações serão destruídas logo após o seu tratamento científico; e)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555		
Bairro: Cabula	CEP: 41.195-001	
UF: BA	Município: SALVADOR	
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.061.267

as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, o participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, deixar de responder qualquer questão ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer prejuízo, em qualquer momento da entrevista.

Benefícios:

Além de contribuir para o aumento do conhecimento científico na área da Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos - EJA, há possibilidade de crescimento pessoal e profissional dos participantes, no que concerne reflexões sobre a Lei nº 10.639/2003.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A temática da pesquisa é atual e relevante para o contexto educacional

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a avaliação ética com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

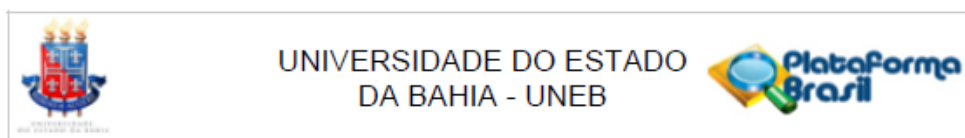
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.061.267

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Declaração de Pesquisadores	confidencialidade.pdf	25/10/2018 10:17:20	LEONARDO DA GAMA LIMA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1150075.pdf	25/10/2018 09:56:29		Aceito
Outros	Autorizaçãodeimagem.pdf	23/08/2018 00:00:23	JONES CESAR DA PAIXAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeautorizaçãodainstituiçãocoparticipante.pdf	22/08/2018 23:58:17	JONES CESAR DA PAIXAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissodopesquisador.pdf	22/08/2018 23:57:18	JONES CESAR DA PAIXAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeautorizaçãoinstitucional.pdf	22/08/2018 23:56:01	JONES CESAR DA PAIXAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodeconcordancia.pdf	22/08/2018 23:52:51	JONES CESAR DA PAIXAO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoparapesquisa.pdf	22/08/2018 23:51:58	JONES CESAR DA PAIXAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEassinado.pdf	22/08/2018 23:50:19	JONES CESAR DA PAIXAO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	23/07/2018 22:05:57	JONES CESAR DA PAIXAO	Aceito
Orçamento	RECURSOS.doc	23/07/2018 22:02:46	JONES CESAR DA PAIXAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODISSERTATIVOMPEJA2018ok.doc	23/07/2018 21:59:55	JONES CESAR DA PAIXAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 06 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

ANEXO B – Poema intitulado Ciência?!, de Jamu Minka

CIÊNCIA?!

Todo cuidado é pouco
até na academia
bruxos e bruxarias insistem
privilégios intocáveis
desprezo pelo equilíbrio étnico
egilbertofreyos de validade vencida
Na elaboração maligna
antropologia transmuta diversidade
em desigualdade
a história falsificada para negar, negar
negar o afro até ele negar-se
O Brasil que prefere brancura
temsupermusculatura legislativa, midiática
e conserva personagens coloniais
como o capitão-do-mato camuflado de geógrafo
inimigo de quem ousa e mistura
lucidez e negrura.

(Jamu Minka)

(RIBEIRO; BARBOSA, 2010, p. 92)

