



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS**  
**APLICADAS À EDUCAÇÃO (GESTEC)**

**JOILSON BATISTA DE SÃO PEDRO**

**Ateliês Formativos da LEI N° 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Cairu-BA ?**

Salvador-BA

2020



**JOILSON BATISTA DE SÃO PEDRO**

**Ateliês Formativos da LEI N° 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Cairu-BA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – Mestrado Profissional (GESTEC), do Departamento de Educação – Campus I da Universidade do Estado Bahia – UNEB - como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos

Salvador-BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

B333a

Batista de São Pedro, Joilson

Ateliês Formativos da LEI Nº 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Cairu-BA? / Joilson Batista de São Pedro.-- Salvador, 2020.

167 fls : il.

Orientador(a): Carla Liane Nasc. dos Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Campus I. 2020.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Lei nº 10.639/2003. 3.Narrativas. 4.Formação docente. 5.Ateliê formativo.

CDD: 107

## FOLHA DE APROVAÇÃO

PEDRO, Joilson Batista de São. **Ateliês Formativos da LEI Nº 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Cairu-BA?**

### JOILSON BATISTA DE SÃO PEDRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, Área de Concentração 1 – Gestão da Educação e Redes Sociais, em 22 de dezembro de 2020, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela banca examinadora:



---

Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos Orientadora  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia

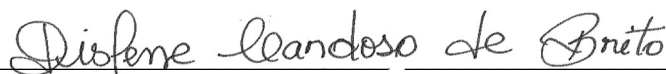
Membro interno:



---

Profa. Dra. Patricia Lessa Santos Costa  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Membro externo:



---

Profa. Dra. Dislene Cardoso de Brito  
IFBaiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia Baiano **DEDICATÓRIA**

Dedico esta Dissertação aos meus familiares, amigos, alunos, professores e aos companheiros de jornada, pelo excepcional apoio e incentivo que me deram durante o caminho na construção da pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão aos deuses e a todas as energias da natureza pelo dom da vida e por enviar energias positivas. Gratidão aos meus pais, irmãos, sobrinhos, amigos, primos, tios, alunos e ao meu namorado, porque eu acredito que ninguém caminha sozinho, ninguém cresce sozinho, nós nos fortalecemos no coletivo.

Gratidão aos deuses que me fizeram evoluir enquanto ser humano, filho, amigo, colega, profissional e por terem me guiado ao mestrado em Educação da UNEB/GESTEC, levando-me a percorrer os espaços acadêmicos, a mergulhar na pesquisa em educação e a criar estratégias para falar do meu povo negro.

No campo da família, agradeço a mainha (Anterina Florinda Batista) e painho (Jurandir de São Pedro), por acreditarem nas minhas escolhas, no meu potencial e por me apoiar no meu percurso e nas minhas decisões, por me ensinar a ser cada dia mais humano e profissional. Ser filho de vocês é ter a certeza que devo fazer o melhor de mim enquanto docente e ser humano. Gratidão por me darem a tarefa de ser o único da família com nível superior. Esse título não é meu. Esse título é nosso!

Ao meu companheiro, Juarez Souza Pereira Neto, por colaborar e entender nos meus picos de ansiedade, falta de tempo, dar-me forças, deixar-me sozinho quando era preciso, amar-me, entender meu “abandono”. Obrigado por sua chegada e permanência na minha vida.

Aos meus amigos Reinaldo, Kleuber, Júlia, Paula, Mayane, Ciane, Gisele, Neide, Tayane, Gaudenice, Manu, Cristiane Assis, por fazerem parte das minhas narrativas e depositarem confiança no meu crescimento, por darem apoio moral, deixando-me mais leve, enfim, obrigado por me tornarem mais forte.

Aos meus irmãos Cleriston Cruz e Jildevan Dias. Esses dois irmãos me acolheram, ajudaram e seguraram “as pontas” nos momentos de turbulência. Gratidão! Vocês são presentes do mestrado para a vida.

Agradeço às minhas madrinhas Débora Pereira, Cristiane Paixão e Rosiléia Santana, por acreditarem na minha pesquisa e contribuírem para eu ser mestre em educação. Gratidão a minha madrinha Dislene Cardoso de Brito me acompanha desde 2016, a senhora é um presente do Ifbaiano para minha vida, a senhora é um ser de luz, respira luz. Fez-me crescer,

potencializou o meu lado de pesquisador e, a cada dia, tem agregado sabedoria e conhecimento na minha vida pessoal e profissional.

Agradeço aos meus companheiros do GESTEC Newdith Dias (ouvidoria), Lucília Ventim (minha mãe, meu colo, nutricionista), Fábio Roberto da Silva e Jodielson da Silva, pela hombridade, apoio, motivação, amparo, colo, orientação que trouxeram leveza a essa jornada..

Não posso esquecer da minha diva, minha Orientadora Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos, que me abraçou no GESTEC e vem ressignificando minha pesquisa, fortalecendo-me, guiando-me para a luz do conhecimento na construção desta Dissertação. Obrigado por dizer: “Jai, seu trabalho vai ficar lindo, nego! ”

Aos professores do GESTEC, minha gratidão! Gratidão especial à Profa. Dra. Patrícia Lessa, ao Prof. Dr. Sérgio Conceição e ao Prof. Dr. José Cláudio Rocha, por serem coadjuvantes nessa etapa da minha vida. Aproveito para agradecer ao Grupo de Pesquisa InterGesto por oportunizar discussões pertinentes sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre as questões raciais.

Agradeço aos meus colegas e amigos Edson Mendes, Gisele, Tayane, Nilzete, Geisa, Viviane, Naiara Gomes, Naiara Santos, Isaac, Deivisson, Sarah, Edson Passos e Kauana, D. Cira, D. Maria, Arali, Carliana da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz.

Agradeço aos meus tesouros (alunos) da Escola Nossa Senhora da Luz e aos “zamores” (alunos da EJA), do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles, vocês me fazem, a cada dia, ser um professor melhor. Obrigado por tudo, pretos, pretas e pretes! Vocês me ajudam a ressignificar meu fazer docente.

Não posso cometer a injustiça de não agradecer à Gestão e à Coordenação, aos sujeitos da pesquisa (docentes da EJA), do Colégio Municipal Hildécio Antonio Meireles - Boipeba. Gratidão pelo tempo, pela disponibilidade e parceria. Agradeço, também, aos técnicos da Secretaria de Educação de Cairu: Cris Maciel e Anderson Teles, por entenderem a dinâmica do meu tempo.

Gratidão a todos, todas e todes!

*“Numa sociedade racista, não basta não ser racista é preciso ser antirracista”.*

(Angela Davis)



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fases da análise de conteúdo.....	38
Figura 2	Mapa de localização do município de Cairu.....	48
Figura 3	Manifestações culturais de Cairu.....	53
Figura 4	Gráfico pirâmide etária (2010) - Cairu - Distribuição por Sexo e idade	54
Figura 5	Mapa de Localização da Unidade Escolar.....	60
Figura 6	Mapa do analfabetismo no Brasil.....	71
Figura 7	Gráfico percentual de matrículas por cor/raça etapas de ensino – Brasil – 2018.....	80
Figura 8	Gráfico número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos segundo faixa etária e sexo – 2018.....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Programas de Mestrados e Doutorado ativos na plataforma Centro de Documentação e Informação (CDI).....	20
Quadro 2	Dimensões analíticas.....	26
Quadro 3	Protocolo de pesquisa.....	31
Quadro 4	Categorias de análise.....	42
Quadro 5	Monumentos e patrimônios históricos de Cairu.....	51
Quadro 6	IDEB observado e meta projetada.....	57
Quadro 7	Linha do tempo da EJA no Brasil.....	76
Quadro 8	Quadro analítico.....	104
Quadro 9	Categoria analítica 1: perfil socioeconômico.....	104
Quadro 10	Categoria analítica 2: itinerários formativos dos docentes na EJA.....	107
Quadro 11	Categoria analítica 3: racismo: sujeito ou telespectador?.....	113
Quadro 12	Categoria analítica 4: (des)conhecimento da lei nº 10.639/2003.....	117
Quadro 13	Categoria analítica 5: LEI Nº 10.639/2003: o dito e feito no fazer pedagógico na EJA.....	119
Quadro 14	Categoria analítica 6: lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência.....	125

## LISTA DE - TABELAS

Tabela 1	Dissertações e Teses que abordam a Lei 10.639/2003 na Plataforma Centro de Documentação e Informação (CDI).....	21
Tabela 2	Dissertações e teses que abordam a Educação de Jovens e Adultos e a Lei nº 10.639/2003 na plataforma Centro de Documentação e Informação (CDI)	22
Tabela 3	Dissertações e teses que abordam formação de professores e Lei nº 10.639/2003 na plataforma Centro de Documentação e Informação (CDI).	23
Tabela 4	Estrutura do memorial descritivo.....	36
Tabela 5	Dados educacionais - município de Cairu.....	56
Tabela 6	Matriculas escolar por segmento.....	56
Tabela 7	Matrícula no Ensino Fundamental de 09 anos.....	61
Tabela 8	Matrícula na Educação de Jovens e Adultos.....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDI	Centro de Documentação e Informação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Parecer do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
CPDER	Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional
DCNEER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCNEJA	Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GESTEC	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INTERGESTO	Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho
IPAC	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli e mais
MEC	Ministério da Educação
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
PPGESTEC	Programas de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender, a partir das narrativas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, a materialização da Lei Federal nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo da Educação Básica, da rede pública e privada. É um estudo que investiga a referida lei, em uma escola da rede municipal de Cairu-BA. Utilizamos a abordagem qualitativa da pesquisa em educação e referenciais teóricos que versam sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação para as relações étnico-raciais. Assim, busca, a partir da referida lei, de documentos oficiais que tratam da temática, investigar e analisar como a temática da educação das relações étnico-raciais vem sendo desenvolvida em uma instituição escolar, na EJA. Utilizamos para isso, referenciais teóricos como Gomes (2012; 2017; 2018), Arroyo (2016; 2018), os dispositivos legais Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, a Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos, no intuito de verificar em que medida a lei é colocada na prática dos docentes da EJA. Trata-se de uma pesquisa narrativa, com a técnica da análise de conteúdo Bardin (2016). Ao final, a partir do diagnóstico levantado, apresentamos um ateliê formativo para subsidiar e ressignificar o fazer dos professores/as do município de Cairu-BA, no desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais, colaborando para a efetivação da lei nº 10.639/03.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Lei nº 10.639/2003. Narrativas. Formação docente. Ateliê formativo.

## **ABSTRACT**

The present work aims to understand, from the narratives of the teachers who work in Youth and Adult Education, the materialization of Federal Law nº 10.639 / 03, which establishes the obligation to teach African and Afro-Brazilian history and culture throughout the Basic Education curriculum, from public and private schools. It is a study that investigates the referred law, in a school of the municipal network of Cairu-BA. We use the qualitative approach of research in education and theoretical references that deal with Youth and Adult Education (EJA) and education for ethnic-racial relations. Thus, it seeks through that law official documents dealing with the theme, to investigate and analyze how the theme of education of ethnic-racial relations has been developed in a school institution, in EJA. For that, we used theoretical references such as Gomes (2012; 2017; 2018), Arroyo (2016; 2018), the legal provisions Law of Directives and Bases of Education (LDB), nº 9.394 / 96, Law nº 10.639 / 03 and its developments, in order to verify to what extent the law is put into practice by EJA teachers. It is a narrative research, with the technique of content analysis Bardin (2016). At the end, from the diagnosis raised, we present a training workshop to subsidize and reframe the work of teachers in the municipality of Cairu-BA, in the development of the education of ethnic-racial relations, collaborating for the implementation of law nº 10.639/03.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Law No. 10.639/2003. Narratives. Teacher training. Training  
workshop.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>29</b>
2.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	32
2.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	33
2.3	ESTRATÉGIAS: ESTUDO DE CASO.....	33
2.4	INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS: HISTÓRIAS DE VIDA E OFICINAS FORMATIVAS.....	34
2.5	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	37
<b>3</b>	<b>CAIRU-BA: UM CENÁRIO DE RARÍSSIMO ESPLENDOR.....</b>	<b>44</b>
3.1	ASPECTOS ECONÔMICOS.....	50
3.2	ASPECTOS CULTURAIS.....	52
3.3	ASPECTOS SOCIAIS.....	54
3.4	ASPECTOS EDUCACIONAIS.....	55
3.5	SUJEITOS-ESPAÇO-TEMPO.....	59
3.6	SUJEITO PESQUISADOR 1.....	62
3.7	SUJEITO PESQUISADOR 2.....	65
<b>4</b>	<b>OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>67</b>
4.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	68
4.2	QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA?.....	78
4.3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA.....	86
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>92</b>
5.1	POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NO SÉCULO XXI.....	93
5.2	PEDAGOGIA DECOLONIAL: PROPOSIÇÕES CURRICULARES.....	98
<b>6</b>	<b>A LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE CAIRU-BA: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES?.....</b>	<b>103</b>
6.1	CATEGORIA ANALÍTICA 1: PERFIL SOCIOECONÔMICO.....	104
6.2	CATEGORIA ANALÍTICA 2: ITINERÁRIOS FORMATIVOS DOS DOCENTES NA EJA.....	107
6.3	CATEGORIA ANALÍTICA 3: RACISMO: SUJEITO OU TELESPECTADOR?.....	113
6.4	CATEGORIA ANALÍTICA 4: (DES)CONHECIMENTO DA LEI Nº 10.639/2003.....	117
6.5	CATEGORIA ANALÍTICA 5: LEI Nº 10.639/2003: O DITO E FEITO NO FAZER PEDAGÓGICO NA EJA.....	119



6.6	CATEGORIA ANALÍTICA 6: LEI Nº 10.639/2003 E EJA: (IM)PERTINÊNCIA.....	125
6.7	ATELIÊ FORMATIVO: POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	134
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	<b>REFERÊNCIAS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

A educação para as relações étnico-raciais é uma grande conquista para a educação nacional, principalmente para os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, seja público ou privado. Dessa maneira, a sanção da Lei nº 10.639/2003, bem como o Parecer do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP) 03/2004 é um desdobramento das reivindicações do Movimento Negro. É bom destacar que a Lei nº 10.639/2003, dá direcionamentos aos sistemas educacionais, sobretudo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNEER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

E para complementar, surge também a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos espaços educativos, com primazia básica de promover e ressignificar a política pública à educação nacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outrossim, a pesquisa aqui apresentada tem como intento compreender, a partir das narrativas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, a implementação da Lei nº 10.639/2003, em uma escola de ensino fundamental do município de Cairu-BA. A partir das narrativas dos professores, propomos o Ateliê formativo: como possibilidade para uma educação antirracista, cuja intencionalidade é dar continuidade à (trans) formação dos docentes que atuam na EJA, em uma escola pública do município de Cairu-BA. O ateliê formativo, enquanto espaço pedagógico, coletivo e crítico que visa o fomento da participação e sensibilização possibilitará a ampliação do entendimento dos docentes concernente aos fazeres pedagógico com temática da educação para as relações étnico-raciais.

Além disso, a pesquisa analisou documentos e leis que norteiam a Educação de Jovens e Adultos, bem como aspectos da questão étnico-racial, compreendendo, dessa maneira, os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos à luz da Lei nº 10.639/03. Como produto, levantamos o diagnóstico e propomos, reitero, o ateliê formativo para ser aplicado na EJA, com base nos pressupostos da referida lei.

Essa discussão parte das observações do autor do trabalho, que atua como pesquisador, professor e gestor pedagógico no município de Cairu-BA. Veremos que, mesmo após a implementação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, existem inúmeros entraves, desafios, retrocessos e

possibilidades do trabalho sob a ótica da educação para as relações étnico-raciais, em especial na EJA.

E em se tratando do público da EJA, notamos que a maioria dos sujeitos dessa modalidade de ensino é majoritariamente negra, conforme aponta estudos do censo 2018<sup>1</sup> do Ministério da Educação (MEC), que traz a informação de que pretos e pardos representam 75,7% da EJA, no Ensino Fundamental e 67,2% da EJA Ensino médio. Esses dados foram divulgados no ano de 2019.

Tendo em vista os dados do censo 2018, divulgado em 2019, faz-se necessário associar essas informações aos dados populacionais do município de Cairu-BA. Segundo os estudos e levantamentos feitos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados da população do município de Cairu-BA, no último censo demográfico, no ano de 2010 foi registrado pelo censo o total de 15.374 habitantes<sup>2</sup>. A população branca composta por 2.383 habitantes, 2.383 habitantes pretos, 331 habitantes amarelos, 9.824 habitantes pardos e por último, 19 indígenas.

Logo, compreendemos que a população cairuense é majoritariamente composta por negros, que é a soma de pardos e pretos. Somam-se, portanto, 12.641 habitantes negros. Isso equivale, aproximadamente, 82,22% da população composta por sujeitos negros. Havendo assim, a necessidade de realizar uma pesquisa sobre a lei nº 10.639/2003: como ela é efetivada e/ou materializada no ensino, no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na EJA, numa escola de ensino fundamental, do município de Cairu-BA.

Além disso, a discussão em questão tem sua gênese a partir da atuação docente. Atuei na Educação de Jovens e Adultos há 10 anos e na Coordenação Pedagógica há 06 anos, no município de Cairu-BA. Portanto, a partir da minha reflexão, inquietações, inconformidade, percebi a necessidade de um estudo minucioso, principalmente com enfoque na identidade racial dos sujeitos que constituem a EJA, no espaço onde atuo e conheço.

Vale ressaltar, que a pertinência de discutir as questões étnico-raciais, na EJA é, sobretudo, pelo fato dessa temática ainda ser tratada, quando acontece, de forma escassa nas

---

<sup>1</sup>Trata-se do Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018. Disponível em: [www.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://www.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf).

<sup>2</sup>Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cairu/panorama>

práticas pedagógicas dos professores que atuam na EJA. Inclusive, os professores atuam na EJA e outras modalidades, ou seja, faltam critérios para lecionar nessa modalidade.

Embora a Lei nº10.639/2003 tenha sido aprovada há 17 anos, notamos que é preciso a concretização de uma educação que efetive e materialize o dito na Lei nº10.639/2003, nas práticas curriculares e pedagógicas, nas salas de aula da EJA. Vale salientar que a referida lei é fruto de várias pressões sociais, sobretudo do Movimento Negro no século XX, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica.

Esta pesquisa foi delineada a partir das reflexões e indagações, levando em conta a experiência vivenciada na Coordenação Pedagógica, ao questionar como se efetiva e/ou materializa a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no que se refere ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (Lei nº 10.639/03), em uma escola de ensino fundamental no município de Cairu-BA?

A partir desse questionamento, associado às observações realizadas da prática pedagógica dos professores da EJA, do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles – Boipeba, do município de Cairu-BA, percebemos a urgência em desenvolver o estudo com temática étnico-racial, na EJA. No decorrer da pesquisa notamos que a EJA é, ainda, uma modalidade de ensino não consolidada no que concerne à política pública educacional. É uma modalidade localizada no espaço subalterno nas secretarias estaduais e municipais de educação do país. É, sobretudo, uma modalidade de ensino que precisa de efetivação no que diz respeito à formação de professores, diretrizes curriculares e intervenções pedagógicas.

Nesse prisma, ao participar do grupo de pesquisa Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho (INTERGESTO), alocado no Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - *Campus I* - Salvador, desenvolvemos estudos, pesquisas, reflexões, inquietações sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as questões étnico-raciais. Logo, sentimos a necessidade e importância desse estudo científico, trazendo para o centro do debate a EJA e as questões étnico-raciais.

Ressaltamos que o Grupo de Pesquisa (INTERGESTO) é liderado pelas Professoras Doutoras Patrícia Lessa Santos Costa (UNEB) e Carla Liane Nascimento dos Santos (UNEB). Professoras e pesquisadoras que se debruçam e são inquietadas sobre a temática em questão. Também notamos poucas vozes de estudos e pesquisas científicas sobre essa temática nos quatro Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado profissional e acadêmico), no *Campus I*, da UNEB.

Esses espaços e o Grupo de Pesquisa, portanto, visam afirmar e cumprir a missão de difundir o conhecimento criado e desenvolvido pela UNEB, visando classificar, selecionar e disseminar a informação, bem como desenvolver novos mecanismos de ação-intervenção, para enfrentar os desafios e as possibilidades desses estudos. Assim, esses dados e informações serviram de instrumentos de diagnósticos ou panorama dos estudos acadêmicos sobre a Educação de Jovens e Adultos e a questão étnico-racial.

Sinalizamos que o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), e o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) estão vinculados aos Departamentos de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) encontra-se vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, ambos localizados no *Campus* I da UNEB. Segue quadro com os referidos Programas de Pós-Graduação:

**Quadro 1** - Programas de Mestrados e Doutorado ativos na plataforma Centro de Documentação e Informação (CDI)

<b>MPEJA</b>	<b>PPGEDUC</b>	<b>GESTEC</b>	<b>PPGEL</b>
Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao fazermos a busca de dados (Estado do Conhecimento<sup>3</sup>) notamos poucas ou quase nenhuma discussão nas teses e nas dissertações, dos referidos programas, sobre a educação para as relações étnico-raciais. Ressaltamos que essa busca foi feita no banco de dados do Centro de Pesquisa em Educação e desenvolvimento Regional (CPEDR) e pelo Centro de Documentação

---

<sup>3</sup> Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo (MOROSINI, 2014, p.155).

e Informação (CDI). Vale destacar, que o banco de dissertações do PPGEL não se encontra no CDI, mas na própria página do programa (<https://portal.uneb.br/ppgel/>).

O levantamento dos dados das dissertações e teses foi feito a partir do comando, com os seguintes descritores: (**Lei 10.639/2003, Educação de Jovens e Adultos e a Lei nº 10.639/2003 e Formação de professores e a Lei nº 10.630/2003**). Relevante sinalizar que as escolhas das palavras-chave no CDI se deram em virtude de as mesmas constituírem o referencial teórico para a presente pesquisa.

Na tabela 1 é apresentado o levantamento de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, nas áreas de educação e linguagens, no *Campus* I da UNEB. O levantamento das teses e dissertações foi feito a partir do uso da palavra-chave (**Lei 10.639/2003**), no buscador do CDI, o qual encontramos os seguintes dados:

**Tabela 1** - Dissertações e Teses que abordam a Lei 10.639/2003 na Plataforma Centro de Documentação e Informação (CDI)

ANO	DISSERTAÇÕES				TESES
	PPGEDUC	MPEJA	GESTEC	PPGEL	PPGEDUC
2007	1				
2008	2				
2009					
2010					
2011					
2012	1			1	
2013	2				
2014					
2015					1
2016	1				
2017	1				
2018	1				
2019					

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme consta na tabela um, podemos verificar que durante mais de uma década, do ano de 2007 ao ano de 2019, poucas foram as pesquisas relacionadas ao tema da Lei nº 10.639/2003, nos programas de Pós-Graduação da UNEB, *Campus* I. Ao todo foram 11 trabalhos. Sendo 10 dissertações e uma tese.

Por outro lado, sabemos que em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a Resolução 01/2004. Essa Resolução representa uma grande conquista à educação

nacional. Portanto, a referida resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse mesmo documento consta orientações e encaminhamentos aos estabelecimentos de formações de professores, sejam de formação inicial ou continuada. Nele é dito:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p. 01).

Diante do descrito na Resolução 01/2004 e correlacionando às pesquisas dos programas de Pós-Graduação da UNEB, levantadas pelo CDI, notamos a necessidade das pesquisas e fomento à formação de profissionais no que tange a lei 10.639/2003. O que revela a relevância desse estudo sobre as questões raciais e a formação de professores para a EJA, no município de Cairu-BA.

Quanto à busca junto ao CDI e na página do programa PPGEL, com os descritores (**Educação de Jovens e Adultos; Lei nº 10.639/2003**), encontramos os resultados dispostos na tabela a seguir:

**Tabela 2** - Dissertações e teses que abordam a Educação de Jovens e Adultos e a Lei nº 10.639/2003 na plataforma Centro de Documentação e Informação (CDI)

ANO	DISSERTAÇÕES			TESES
	PROGRAMAS PPGEDUC	MPEJA	PPGEL	PPGEDUC
2007				
2008				
2009				
2010				
2011				
2012				
2013	2			
2014				
2015				1
2016	1			
2017				
2018	1			
2019				

Fonte: Elaborado pelo autor

Os trabalhos encontrados no banco de dados do PPGEDUC, nessa busca, são os mesmos encontrados anteriormente, com os descritores (**Lei nº 10.639/2003**). Isso foi identificado após ler o título, autor e resumo. Dessa forma, podemos inferir a existência de apenas dois trabalhos no MPEJA, sobre a questão étnico-racial e Educação de Jovens e Adultos. E nos demais programas não há pesquisas sobre a temática.

Já em relação aos descritores (**formação de professores; Lei nº 10.639/2003**), feito na busca do CDI e nas páginas dos programas de Pós-Graduação da UNEB, encontramos o quantitativo de teses e dissertações descritos a seguir:

**Tabela 3** - Dissertações e teses que abordam formação de professores e Lei nº 10.639/2003 na plataforma Centro de Documentação e Informação (CDI)

ANO	DISSERTAÇÕES			TESES	
	PPGEDUC	MPEJA	PPGEL	GESTEC	PPGEDUC
2007					
2008					
2009					
2010					
2011					
2012					
2013					
2014					
2015					
2016					
2017					
2018					
2019					

Fonte: Elaborado pelo autor

Quais inferências podem ser feitas a partir da tabela três? O que ela nos diz e nos revela? Para que servem os dados do Estado do Conhecimento? A quem interessa esse levantamento? Podemos dar possíveis respostas, como por exemplo, a necessidade de desenvolver pesquisas sobre a formação docente à luz da educação para as relações étnico-raciais e o fomento à formação de docentes. Uma vez que, ainda há muito a ser feito para produzir impactos nos currículos escolares.

Para pontuar discussões sobre a produção acadêmica e o Estado do Conhecimento, trazemos as sinalizações de Ferreira (2002):



[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que os aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Com as sinalizações feitas anteriormente e com o resultado feito no CDI, notamos nessa busca a inexistência de trabalho nos programas de Pós-Graduação da UNEB *Campus I* que versasse sobre a formação continuada de professores e a inter-relação com a lei nº 10.639/2003. Esse dado nos causa espanto, pois, após a sanção da referida lei, surgiram os desdobramentos da mesma, como por exemplo, a Resolução 01/2004 que direciona os trabalhos no ensino superior, no que tange à formação de professores na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica é decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. A partir do levantamento do estado do conhecimento realizado nos programas de Pós-Graduação da UNEB, *Campus I*, notamos que esse levantamento revela a invisibilidade da temática étnico-racial nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UNEB, *Campus I*, que por sinal tem suas produções voltadas aos impactos sociais na educação, seja na formação continuada de profissionais da educação, seja em pesquisas acadêmicas para a implementação da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira.

Portanto, podemos apontar a relevância da pesquisa em questão, após realizar o levantamento nos programas de Pós-Graduação da UNEB *Campus I*, onde foi possível levantar outros questionamentos e justificar a necessidade de discutir a temática desse trabalho no Programa de Pós-Graduação, do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Uma vez que a linha de pesquisa um ou área de concentração um, cujo tema central da pesquisa é a gestão da educação.

Dessa forma, a linha de pesquisa um visa à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais da área de gestão educacional, bem como desenvolver políticas educacionais e planos de intervenção nos espaços educacionais. E como é discutido nesta pesquisa, trata-se de uma pesquisa investigativa que visa efetuar o diagnóstico, a partir das narrativas dos professores e, em seguida, realizar a proposição de um ateliê formativos para os docentes da EJA com a temática da Lei nº 10.639/2003, numa unidade de ensino, no município de Cairu-BA.

Logo, justificamos a importância desse estudo no Programas de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (PPGESTEC), da UNEB (*Campus I*), pois trata-se do primeiro estudo no Programa GESTEC sobre a temática, ora intitulado de Lei nº 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal do município de Cairu-BA.

O fato é que a falta de conhecimento sobre a questão da afro-brasilidade, é, inegavelmente, fruto de um apagamento histórico que interpela ideologicamente os sujeitos da pesquisa (neste trabalho, os professores da EJA e a Coordenadora Pedagógica da escola de Ensino Fundamental, no município de Cairu-BA). Percebemos a urgência e a necessidade de que os professores sejam preparados em sua formação acadêmica e continuada para que possam colocar a lei para além do dito, na Educação de Jovens Adultos, e por perceber que a maioria dos discentes que estão matriculados na EJA é negra.

Mas, como são feitas as práticas pedagógicas na EJA, tendo em vista a lei nº 10.639/2003? Quais são os discursos dos professores sobre a referida lei? Quais sentidos dos seus fazeres na perspectiva dessa lei? O que seus fazeres e dizes na EJA provocam diante das questões raciais no Brasil? Quais encaminhamentos curriculares e pedagógicos têm-se disponíveis nos espaços educacionais que ofertam a EJA? Os avanços positivos sobre a questão racial na EJA, dão-se a partir de quê? São premissas questionadoras são respondidas no capítulo seis: Lei nº 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores que atuam na EJA.

Assim, é necessário (re) pensar as práticas curriculares numa perspectiva multicultural, pensamos que estas podem potencializar mudanças e impactos positivos aos sujeitos negros da EJA, sobretudo em relação à questão identitária, a sua forma de reconhecimento étnico, pertencimento e consciência política de ser negro. E mais, ver-se presente nas propostas pedagógicas para si, para além da visão do negro na história, como discussão central da escravidão, mas perceber-se como sujeito partícipe na história, na economia, na cultura e na população.

Discutir a questão étnico-racial nos currículos é destacar que a problemática se dá por conta dos esforços dos educadores e pelas pressões feitas pelo Movimento Negro, a fim de que o Estado e as instituições escolares garantam aos sujeitos negros, da EJA, práticas pedagógicas pautadas na inclusão étnico-racial. E como é sabido, vimos que a maioria dos sujeitos, que compõem a modalidade EJA, tanto no Brasil quanto no município de Cairu-BA, é composta por sujeitos coletivos negros.

Daí a necessidade do desenvolvimento de uma pesquisa sobre o fenômeno étnico-racial na EJA, pontuando discussões sobre o trabalho docente nessa modalidade. Ao fazer isso, estamos indo de encontro ao ensino segregador e excludente. Sendo necessário, dessa maneira, que os saberes/fazer na EJA possibilitem um fazer praxiológico voltados para uma práxis antirracista.

No presente estudo, as dimensões analíticas são: Política, Social, Gestão Pedagógica e Organizacional. As mesmas serão operadas a partir do quadro a seguir:

**Quadro 2 – Dimensões analíticas**

<b>TEMAS/ CATEGORIAS</b>	<b>PRINCIPAIS AUTORES/REFERÊNCIAS</b>
<b>1 Educação de Jovens e Adultos</b>	ARROYO (2011), BRASIL (1988, 1996, 2000, 2003, 2004 2014), GOMES (2011), PAIVA (2014), PASSOS 2016);
<b>2 Prática pedagógica</b>	CUNHA (2010); FÁVERO (2006); LOUREIRO (1986); OLIVEN (2002); SAMPAIO (1991); SAVIANI (2010); TEIXEIRA (1968).
<b>3 Educação étnico-racial (currículo)</b>	BRASIL (1988, 1996, 2000,2003, 2004 2014), GOMES (2011), HALL (2003), MUNANGA (2010), NOGUERA (2014);
<b>4 Formação de docentes</b>	CANEN (2008), HADDAD (2011), NÓVOA (2011), CABRAL (2016), CARVALHO (2015);
<b>5 Metodologia (Abordagens, tipos, técnicas, instrumentos e dispositivos de análises)</b>	BADIN (2016), FRANCO (2018), LAKATOS; MARINA (2003), GATTI (2012), MARCONI; LAKATOS (2011), MINAYO (2002), GIL (2007), CLANDININ; CONNELLY (2011), MARCUSCHI (2008), BAKTIN (2006), ARCOVERDE; ARCOVERDE (2007).

Fonte: Elaborado pelo autor

Tendo definidas as categorias temáticas desse estudo, temos como *lócus* da pesquisa uma escola de ensino fundamental que oferta a EJA, na Ilha de Boipeba, município de Cairu-BA. Os sujeitos da pesquisa são seis professores que atuam na referida modalidade de ensino e uma Coordenadora Pedagógica da EJA.

Esse estudo, primeiramente, abrangerá o município de Cairu, uma vez que terá um diagnóstico da educação, sobretudo pela implementação da Lei nº 10.639/2003. Os professores e a Coordenação Pedagógica serão os outros sujeitos participantes, sobretudo pela proposição de um ateliê formativo que, conseqüentemente, estender-se-á sobre o currículo, no processo ensino-aprendizagem e aos sujeitos coletivos da EJA. Ressaltamos que a discussão do *lócus*, sujeitos da pesquisa e sujeitos beneficiados serão ampliados no capítulo III.

O trabalho aqui discutido, julgamos como sendo de extrema importância para os estudos das *práxis* pedagógicas, pois visa promover uma pedagogia da equidade racial, portanto, antirracista, decolonial, de (re) existências e que elenca uma aprendizagem significativa. Assim, a presente pesquisa é de natureza aplicada e com abordagem qualitativa. Tem como intento a exploração e a descrição do fenômeno da Lei nº 10.639/2003, na EJA. As estratégias dessa pesquisa são constituídas como Estudo de caso, a Pesquisa Documental, as histórias de vida que se desdobrarão no ateliê formativo sobre as questões raciais na EJA, portanto, também de uma pesquisa aplicada.

Logo, podemos dizer, que a pesquisa de natureza aplicada é uma estratégia eficaz, pois, busca formas de intervir e transformar uma dada situação no contexto educacional do município de Cairu-BA, partindo da racionalidade científica, a partir dos dizeres e fazeres dos professores que atuam na EJA, segundo a análise do conteúdo, expressos nas falas e escritas frente às questões étnico-raciais.

A pesquisa é caracterizada como uma pesquisa participante. Usamos como instrumento para a coleta de dados o memorial descritivo, visando analisar os conteúdos das narrativas dos sujeitos da pesquisa e o diário de campo pelo pesquisador. É bom destacar que esses dados são analisados sob a ótica da análise do conteúdo, conforme propõe Bardin (2016). Destacamos ainda que o aprofundamento da metodologia do trabalho é descrito no Capítulo II.

Quanto à planificação desta dissertação, a mesma está estruturada em seis capítulos, assim intitulados: 1 Introdução; 2 Encaminhamento Metodológico; 3 Conhecendo Cairu-BA: *um cenário de raríssimo esplendor*; 4 Os desafios da prática pedagógica na EJA; 5 Educação

étnico-racial: fundamentos, desafios e possibilidades, 6 Lei 10.639/03 no município de Cairu-BA: o que revelam as narrativas dos professores; por último, as Considerações Finais.

O capítulo dois, Encaminhamento Metodológico, visa situar o leitor quanto à organização metodológica, bem como discutir os aspectos da metodologia científica usada na dissertação. No capítulo três, Conhecendo Cairu-BA: *Um cenário de raríssimo esplendor*, busca pontuar discussões sobre o *locus* da pesquisa, sujeitos pesquisados e pesquisadores, além de contextualizar os aspectos gerais do município. Já no capítulo quatro, os desafios da prática pedagógica na EJA, analisa documentos e leis que tratam a Educação de Jovens e Adultos, bem como pontua discussão acerca da EJA no cenário brasileiro, fazendo um breve panorama dos sujeitos da EJA e a formação do professor da EJA.

No Capítulo cinco, Educação étnico-racial: fundamentos, desafios e possibilidades, mira compreender os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos à luz da Lei nº 10.639/03. Além disso, pontua discussões sobre os entrelaços entre as leis e as políticas públicas para a educação étnico-raciais, o currículo decolonial para uma educação antirracista e por fim, a proposições para uma educação antirracista.

O Capítulo seis, LEI nº 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Cairu-BA, visa compreender, a partir das narrativas dos professores a implementação da Lei nº 10.639/2003, no município de Cairu-B, ou seja, os resultados, os achados da pesquisa, trata-se do capítulo dos diagnósticos, bem como da sistematização do ateliê formativo.

Nas Considerações Finais pontuaremos discussões sobre as implicações dos achados na pesquisa: os resultados a partir do produto, a resposta da questão problema, as possibilidades, as limitações e ampliação de novos estudos.

Pretendemos, portanto, com esse estudo, realizar um diagnóstico do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos e a Lei nº 10.639/2003, bem como a proposição de um ateliê formativo para os professores do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles – Boipeba, que atuam na EJA. Afinal, quem efetiva o trabalho docente é o professor. E como sabemos, falta-nos formação inicial e continuada para trabalhar tais temáticas.

## 2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O intento desse capítulo é situar o leitor quanto à organização metodológica da presente pesquisa. Visa também discutir os aspectos da metodologia científica, por se tratar de um Programa do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus I*, em Salvador-BA. O programa do mestrado profissional exige que a pesquisa seja aplicada, para fins de intervenção e impacto social.

A presente pesquisa é de natureza aplicada por acontecer de forma empírica, no ambiente real da pesquisa e com base em problemas reais e do cotidiano. Nesse caso, a formação do professor a partir de reflexões da sua práxis e do incentivo à sua construção identitária e de pesquisa na EJA.

É importante destacar que, segundo Demo (2011), a pesquisa é o alcance da capacidade de discutir criativamente caminhos alternativos para a ciência e até mesmo de criá-los. A pesquisa em questão se classifica de natureza aplicada, deliberada como uma forma de promoção da interação mais próxima e eficaz da comunidade acadêmica com a formação profissional.

A presente abordagem tem como premissa para discussão as concepções freireana, no que tange à pesquisa. Para ele, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]”. (FREIRE, 1999, p. 32). A pesquisa em educação tem produzido conhecimento sobre a escola, sua compreensão de forma crítica e transformadora. Isso significa que educação é um objeto de estudo/pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisa em educação avançou muito nos últimos anos e são inúmeros os temas de estudo em educação, seus usos e importância no contexto educacional.

Não é fácil caracterizar os caminhos da elaboração das pesquisas no campo educacional pela variedade temática, diversidade dos problemas e de subáreas do campo, historicamente tomado. Vamos, então, particularizar um pouco, para fins de análise, abordando a parte do estudo em educação que tem objetivo o estudo das ações educacionais, em colocação nas realidades sociais e escolares. (GATTI, 2012, p. 22-23).

A autora chama atenção para os termos de pesquisa em educação. Requer repensar o que quero com a pesquisa, onde vou fazer essa pesquisa, como vou realizar essa pesquisa, por quais razões vou fazer a pesquisa em educação, em que intervalo de tempo e quem são os sujeitos envolvidos/pesquisados (alunos, professor, comunidade, gestão) no campo

educacional. Logo, essas sinalizações são marcadas por diversas temáticas na educação, como por exemplo, currículo, formação, legislação, dentre outros.

Gatti (2012), ainda apresenta considerações de que a pesquisa está relacionada com ensino. Sobretudo, quando analisamos as políticas públicas em educação nas últimas décadas. Mas para isso, faz-se necessário analisar seus questionamentos: “De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? ”. (GATTI, 2012, p. 14). Portanto, precisa-se de articulações entre o mundo acadêmico e seu entorno social.

Então, as considerações de Gatti (2012) nos faz refletir que pesquisa em educação é/deve ser articulada e potencializada. Ela é feita a partir de uma investigação criteriosa, para então ser efetivada pelo poder público, de modo a compreender os fenômenos educacionais na sua complexidade histórica, numa interlocução direta com as condições que permeiam o fazer educativo. Em outras palavras, a pesquisa em educação auxilia a todos nós, para que haja respostas/encaminhamentos sobre determinadas realidades da educação.

É preciso ainda, rever e analisar criticamente sobre o que vem sendo produzido de pesquisa em educação. Além da identificação dos problemas e/ou da denúncia das realidades, o esforço com a elaboração de propostas, a pesquisa em educação visa contribuir com a melhoria do atendimento dos nossos sistemas educacionais.

Pesquisa em educação requer e exige um imenso aprofundamento do trabalho pautado em procedimentos racionais, com questionamentos, levantamentos de hipóteses, informações sobre a realidade investigada, vastas discussões dos dados com embasamentos teóricos. Sendo assim, a essência da pesquisa em educação não é o fim, mas sim todo o processo da pesquisa, com a premissa básica de produzir conhecimentos.

Assim, o processo metodológico utilizado na elaboração deste trabalho desenvolveu-se a partir de um estudo bibliográfico, no qual foi realizado o levantamento de obras de autores, com literaturas e estudos vastos sobre as temáticas aqui discutidas e divididas em categorias e subcategorias de análises. Essa organização visa construir subsídios de sustentação teórica e metodológica da pesquisa.

As informações foram analisadas no viés qualitativo, pois acreditamos que pesquisa numa abordagem qualitativa é capaz de analisar e interpretar dados/estudos que não podem ser mensurados numericamente. Segundo Marconi; Lakatos (2011), a revisão de literatura consiste em fazer um “levantamento de toda a bibliografia já publicada [...]”. Sua finalidade é colocar o

pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto[...]”.  
(MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43-44).

Quanto à abordagem, concordamos com Minayo (2002) sobre a abordagem qualitativa, ao afirmar sua utilização na pesquisa quando:

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. (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Dessa maneira, a revisão da literatura foi realizada por entender que a mesma sustenta qualquer base científica. Além de permitir aprofundamento da temática em referências de autores e obras já consagradas, fornecendo uma discussão teórica. No quadro que segue, apresentamos o protocolo da pesquisa: natureza, objetivos, estratégias, instrumento de produção e coleta de dados, e por último, a análise dos dados. Quanto à planificação metodológica da presente pesquisa, apresentamos o quadro três com o desenho e o protocolo da pesquisa:

**Quadro 3 - Protocolo de pesquisa**

<b>Natureza</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Instrumento de produção de dados</b>	<b>Análise de dados</b>	<b>Produto Proposto</b>
Aplicada	Exploratória e descritiva	Estudo de caso Pesquisa documental Histórias de vidas Pesquisa participante	Entrevista-narrativas Memorial descritivo	Análise de conteúdo	Levantamento /Diagnóstico;  Ateliês Formativos

Fonte: Elaborado pelo autor

A Resolução nº 772/2010, da Universidade do estado da Bahia-UNEB e recomendada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Pós-graduação *stricto sensu* (GESTEC), orienta e determina normas específicas da pós-graduação *stricto sensu* em Gestão e Tecnologias, cujo objetivo é promover ações de intervenções e bem fundamentada teoricamente, com critérios e protocolos metodológicos.



## 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A resolução nº 772/2010, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, no artigo 44, trata dos aspectos relacionados aos produtos do mestrado profissional, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, orientado e recomendado e com a consonância com o sistema nacional de pós-graduação sob a coordenação da CAPES, orienta e direciona os produtos do programa, e conseqüentemente, dá direção aos protocolos da pesquisa. Nele é descrito:

Art. 44 - O trabalho de conclusão do curso poderá ter os seguintes formatos: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica. (BAHIA, 2010, p. 21).

Como vimos, o PPGESTEC exige produtos com uma rigorosidade nos procedimentos e protocolos de pesquisa científica. É importante destacar que a presente pesquisa é de natureza aplicada, com objetivos exploratório e descritivo. E por ser aplicada segue uma sistematização para o cumprimento dessa exigência.

Usamos como estratégia as entrevistas narrativas (histórias de vida) com os seis professores da EJA e uma Coordenadora Pedagógica da EJA. Vale salientar que com o advento da pandemia de coronavírus (Covid-19) houve impactos significativos e que alteraram a rota da pesquisa. Haja vista, que os encontros para discussão da pesquisa, a apresentação da proposta e a produção dos dados fossem realizados virtualmente mediado pela ferramenta *Google meet*<sup>4</sup> e questionário *online*, do *Google forms*<sup>5</sup>.

Assim sendo, a pesquisa aplicada busca formas de intervir e transformar uma dada situação no contexto educacional do município de Cairu-BA, partindo da racionalidade científica, a partir dos dizeres e fazeres dos professores que atuam na EJA, a partir da análise do conteúdo, expressos nas falas e escritas, frente às questões étnico-raciais.

---

<sup>4</sup> *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

<sup>5</sup> *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

## 2.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa científica em educação, e quanto aos objetivos de pesquisa de caráter exploratória e descritiva de uma dada realidade e/ou fenômeno do cotidiano educacional. Neste caso específico, a questão da educação étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos.

Podemos então assim ilustrar a natureza da pesquisa (exploratória - como fazer e a descritiva - o que fazer), os objetivos (finalidades) e suas modalidades (instrumentos e análises) do trabalho em estudo.

Diante do exposto e após as leituras e discussões sobre os objetivos de pesquisa, percebemos que a escolha do estudo a ser empregado pelo pesquisador dependerá dos objetivos e ao problema de pesquisa que se pretende responder. E por ser um fenômeno educacional (educação étnico-racial na EJA), elegemos os objetivos exploratório e descritivo, por melhor se adequar ao fenômeno pesquisado. Entendemos ainda, que as pesquisas em educação costumam utilizar a pesquisa exploratória e descritiva com maior frequência, pois suscitam maior segurança e reduzem a possibilidade de equívocos sobre problema investigado.

## 2.3 ESTRATÉGIAS: ESTUDO DE CASO

Para a sistematização dos estudos dessa pesquisa, utilizamos a análise documental. Analisamos e fazemos uma breve descrição documental dos marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Nacionais Educação Étnico-Raciais (2004) e as Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, as fichas de entrevistas, o diário de anotações, observações diretas e indiretas.

É bom destacar que, segundo Gil (2007, p. 62-63) a pesquisa documental é significativa, pois, é uma “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica.

Ainda cabe salientar que, a estratégia da pesquisa na perspectiva da análise documental permite identificar, analisar, bem como sinalizar as observações a partir dos documentos. Com

o intento específico da utilização da fonte, para então complementar os dados e permitir as inferências e interpretações das informações contidas nos referidos documentos.

A apreciação e a análise dos documentos devem extrair sínteses da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além das inferências e contextualizações das informações neles inclusas e a correlação à aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, na Educação de Jovens e Adultos. Bem como discorrer à luz dos estudos teóricos sobre a lei na modalidade de ensino supracitada.

## 2.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS: HISTÓRIAS DE VIDA E OFICINAS FORMATIVAS

Para analisar as narrativas dos professores e da Coordenadora Pedagógica que atuam na Educação de Jovens e Adultos, elegemos o gênero textual memorial descritivo, feito através do *Google forms*. O motivo da escolha deve-se pelo mesmo encenar saberes discursivamente construídos e desconstruídos pelo sujeito (narrador, autor e personagem), seus dizeres/fazer e seus efeitos na interação ao vivido/descrito. O *corpus* (BARDIN 2016) é (re)velador à medida que traz à tona respostas da relação do sujeito consigo ou com o outro.

É analisada a configuração do referido gênero, principalmente, como a correlação existente entre os elementos de sua organização, as condições de produção (as circunstâncias de enunciação e seu contexto sócio-histórico) e os sujeitos sociais participantes do processo discursivo em questão.

É pertinente destacar que a narrativa é compreendida como exercício de relatar, contar, dizer e falar de si para o outro, não o presente; mas, o vivido o experienciado. Dessa maneira, ao relatar a importância das narrativas numa pesquisa, pois, “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

A escolha memorial parte da premissa de que é um gênero textual permitirá aos sujeitos da pesquisa (professores e a Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos), descrever passo a passo suas impressões e trajetórias de vida sobre seus conhecimentos, os acertos, os avanços, mas também as falhas, os momentos difíceis, as paradas, as dúvidas sobre a trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Portanto, como afirma Abrahão (2011, p. 166), “O memorial é um processo resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração” [...].

Tendo como premissas as discussões de Marcuschi (2008), podemos afirmar que os gêneros textuais são estruturas textuais no cotidiano. E como sabemos, usamos o texto no dia a dia para estabelecer comunicação, seja na modalidade oral ou escrita.

É importante ressaltar que os gêneros textuais não podem tratar o gênero do discurso independente da sua realidade social e de sua relação com a atividade humana. Como sabemos, o gênero discursivo é composto por rotinas comunicativas e instauradoras da relação de poder.

Podemos concordar com os autores supracitados ao descrever a função enunciativa e o conteúdo temático que circula no gênero. E se apropriando disso, justifica-se ainda a nossa escolha pelo gênero textual memorial enquanto instrumento para a coleta de dados. Assim, vemos que o gênero memorial descritivo (*corpus*), tem como finalidade discursiva e sociocomunicativa de relatar, dizer e escrever discursivamente de si para o outro sobre a sua trajetória da sua formação pessoal, profissional e acadêmica.

Nesse prisma, apropriamo-nos teoricamente das concepções de Arcoverde e Arcoverde (2007), ao descrever a funcionalidade e importância do memorial, pois, para as autoras, “O memorial é um gênero textual rico e dinâmico que se insere na “ordem do relatar”, isto é, gênero que relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas. (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007, p. 02). De acordo com as autoras, o memorial descritivo é um gênero textual em que os sujeitos escrevem, dizem e relatam sobre sua vida. Ele permite ao sujeito pesquisador o (*corpus*) para analisar os discursos dos sujeitos pesquisados.

Assim sendo, veremos também no decorrer do trabalho, no Capítulo VI, que a escolha do gênero textual memorial descritivo será de extrema importância enquanto instrumento de análise de conteúdo. Uma vez que, será dada a oportunidade de registrar as reflexões dos sujeitos da pesquisa, como suas narrativas e sua relação com a prática pedagógica na EJA e a correlação a aplicação ou não da Lei nº 10.639/2003, de forma livre.

Destacamos ainda, que o gênero memorial é um excelente (*corpus*) para interpretar e inferir sobre os resultados, por considerar que o memorial descritivo apresenta o discurso do sujeito em primeira pessoa. E mais, por compreender a especificidade desse gênero textual em que o sujeito é ao mesmo tempo autor, narrador e personagem, além de seguir uma organização dos fatos, trajetórias e situações numa perspectiva cronológica dos fatos.

Para melhor compreensão, elaboramos uma síntese de como serão desenvolvidas as atividades da pesquisa no *lôcus*. Pretendemos realizar as formalizações conforme orientação do Comitê de Ética, antes da ida ao campo, com assinaturas dos termos e autorização, para posteriormente, realizar as atividades de pesquisa propriamente ditas. É importante dizer que

este memorial foi analisado em quatro momentos distintos na pesquisa, obedecendo à organização elaborada pelo pesquisador.

No dia 09 de setembro de 2020 aconteceu o primeiro encontro com os professores e a Coordenadora Pedagógica da escola, via *Google meet*. Iniciamos às 15h e terminamos às 16h30min. Nesse encontro foi feita a apresentação da proposta da pesquisa, instrumentos legais (termos e Parecer do Comitê de Ética) para a formalização da pesquisa. Em seguida foram explicados os passos e as etapas da pesquisa, com datas previamente organizadas. Foi apresentado e explicado o que é o memorial, qual sua função, funcionalidade, planificação, seus objetivos e as datas e horários dos encontros, para a escrita do memorial descritivo.

O segundo encontro aconteceu no dia 18 de setembro de 2020, com início às 14h e término às 16h15min.. Nesse encontro os professores e a Coordenadora receberam o *link* com o termo de consentimento e de participação na pesquisa e a estrutura do memorial, a fim de relatar de forma escrita (digital), o memorial descritivo. Ressaltamos que na identificação dos sujeitos, sugerimos que fossem colocados nomes de personalidade negra, com o intuito de preservar as identidades dos sujeitos e correlação com a discussão do estudo. Os sujeitos da pesquisa se auto nomearam como Dandara1, Dandara2, Tiana, Carolina Maria de Jesus, Zumbi dos Palmares, Carolina de Jesus e Dandara3. Segue a proposição do memorial (*online*).

**Tabela 4 - Estrutura do memorial descritivo**

<b>Ordem do Parágrafo</b>	<b>Tópicos Descritivos</b>
1º parágrafo	Nesta pesquisa sua identidade será preservada. E por isso, solicitamos que sua identificação seja descrita com o nome de herói ou heroína negro/a para identificação. Que herói/heroína você se identifica?
2º parágrafo	Qual a sua cor ou raça? Branco/ preto/ pardo/ amarelo ou indígena?
3º parágrafo	Relate de forma objetiva sua formação acadêmica (graduação/licenciatura, especialização <i>lato sensu, stricto sensu</i> ).
4º parágrafo	Na sua formação inicial de graduação/licenciatura, foi trabalhado a educação para as relações raciais? De que maneira?
5º parágrafo	Na sua formação inicial de graduação/licenciatura, foi trabalhado ou teve alguma disciplina específica sobre a EJA?
6º parágrafo	Relate de forma objetiva sua trajetória (tempo de atuação expresso em ano/s) na EJA. E como chegou à modalidade EJA?

<b>Ordem do Parágrafo</b>	<b>Tópicos Descritivos</b>
7º parágrafo	Você já SOFREU ou já PRESENCIOU alguma situação de racismo e/ou discriminação racial em sala de aula e/ou outros espaços? Descreva.
8º parágrafo	Como tem sido o seu fazer pedagógico à luz da lei nº 10.639/2003? Relate de forma breve.
9º parágrafo	A escola, o município, o estado, ofereceu a formação continuada com os conteúdos relacionados à Lei 10.639/03?
10º parágrafo	Caso aborde os conteúdos relacionados à lei 10.639/03 na sua sala de aula, quais as estratégias pedagógicas são utilizadas?
11º parágrafo	Como a formação continuada e/ou permanente pode contribuir com a sua atuação docente na EJA. Apresente suas considerações descrevendo as áreas específicas dessa formação.
12º parágrafo	Relate os desafios, entraves da aplicabilidade e efetivação da Lei nº 10.639/2003, na EJA.
13º parágrafo	Qual a relação existente entre EJA e Educação para as relações étnico-raciais? Apresente suas considerações sobre a relação existente entre a EJA e a Lei nº 10.639/2003 no seu fazer pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo autor

O terceiro momento ocorreu de forma livre pelos autores, para realizar análise do conteúdo, ou seja, tempo para obter o diagnóstico (produto). Nesse momento foram analisados os conteúdos do memorial (*corpus*), com o objetivo de levantar informações, inferências e interpretações sobre a formação docente, na perspectiva da educação étnico-racial e sua importância na prática pedagógica na EJA. Esse tempo foi destinado também para discussão e orientação, para então, sistematizar o ateliê formativo (produto), com 38 horas de carga-horária.

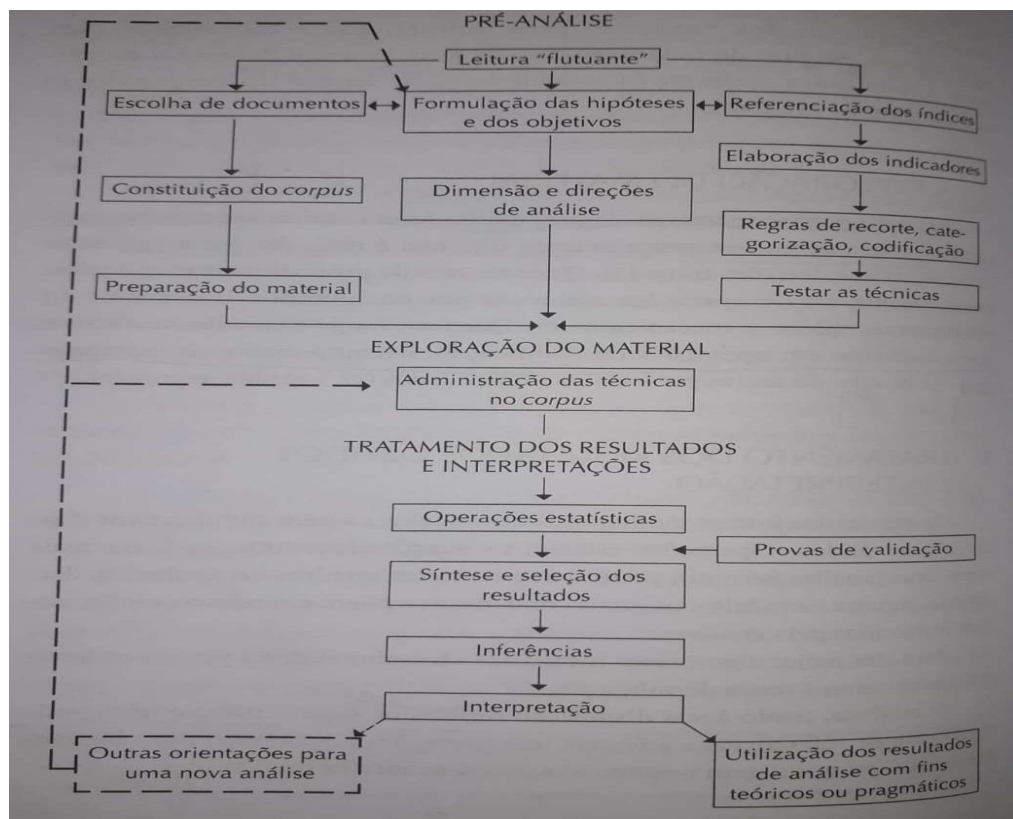
De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 49), a “Experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa”. Logo, concordamos que a narrativa é o método da pesquisa científica e um fenômeno pesquisado. Sendo fenômeno de pesquisa, ressaltamos, no entanto, que informações descritas no memorial descritivo (narrativas e histórias de vida dos professores) que foram analisadas na perspectiva da Análise de Conteúdo, serão abordadas na subseção a seguir e discutido no Capítulo VI.

## 2.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Toda a análise teve com embasamento teórico os estudos e pesquisa proposta por Bardin (2016) e Franco (2018). Elas propõem que a análise do conteúdo seja feita por fases e etapas: a primeira fase é a pré-análise; a segunda é a exploração do material; e a terceira fase é o tratamento dos resultados e interpretações.

Cabe destacar que a análise de conteúdo não é uma técnica, mas podemos dizer que é um conjunto de técnicas estruturadas de análises. E mais, a análise de conteúdo não é uma linguagem. Esses procedimentos sistemáticos serviram para obter informações do que há por trás e pela recepção das mensagens. A seguir, apresentamos a figura 1 com as fases e etapas da análise de conteúdo que usamos nessa pesquisa, proposto por Bardin (2016).

**Figura 1 – Fases da análise de conteúdo**



Fonte: Adaptado pelo autor de Bardin (2016)

Para a sistematização do instrumento (*corpus*) como estratégia de pesquisa científica pelo analista, utilizamos os indicadores e características de análise do conteúdo. Assim, o analista/pesquisador procura destacar e estabelecer sentidos que estão no segundo plano. Ou seja, ele (analista/pesquisador) não se interessa pela linguagem, mas sim pelos conteúdos (indicadores) que estão por trás das mensagens.

Para Franco (2018),

[...] a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que situa com um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. Com base na mensagem, que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? E assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer sobre qualquer um dos elementos da comunicação. (FRANCO, 2018, p. 25-26).

A análise do conteúdo, a partir do corpus (instrumentos para a coleta de dados), aqui selecionado o gênero textual memorial descritivo, seguiram as etapas conforme proposto por Bardin (2016), no desenvolvimento de uma análise. Ressaltamos que as fases e as etapas propostas pela autora têm o intento de mostrar os elementos importantes, como os temas eixos, os personagens (sujeitos) e os contextos.

Destacamos, ainda, que os temas eixos transitam sobre os discursos. Ou seja, o significante (o discurso) analisado, enquanto os personagens/sujeitos (a Coordenadora Pedagógica e os professores da EJA) foram analisadas as situações que envolvem o fazer pedagógico da EJA, na escola de ensino fundamental, do município de Cairu-BA, na perspectiva da lei nº 10.639/2003.

Assim, coube ao analista/pesquisador buscar as variáveis existentes na relação de significante *versus* significados. Cabe ainda destacar, que segundo Bardin (2016), o significante na análise do conteúdo é a própria expressão da palavra, seja ela escrita ou oral. Já o significado é a representação artística da palavra, ou seja, o conteúdo semântico. Em outras palavras, significante (expressão) e o significado (conteúdo semântico), logo, na relação estabelecida entre significante e significado, encontram-se as variáveis inferidas, neste espaço a análise de conteúdo se faz presente.

Dessa maneira, a análise de conteúdo partiu de uma categoria social, histórica, política, sociológica e teórica. E na presente pesquisa, parte de um contexto situacional, histórico e sociológico, das questões étnico-raciais na EJA. Portanto, deve ser compreendida de forma sistemática às alusões associadas aos enunciados dos contextos dos dados da pesquisa. Ou seja, foi analisado pelo analista/pesquisador o que foi dito/falado pelos sujeitos da pesquisa, no instrumento para a coleta de dados. Neste caso específico, o memorial descritivo dos professores e da Coordenadora Pedagógica da EJA, de uma escola de ensino fundamental, do município de Cairu-BA.

A presente pesquisa adota o conjunto de técnicas proposto por Bardin (2016). A autora apresenta as etapas que devem ser utilizadas na pesquisa científica. Ela obedece ao rigor e



protocolo da pesquisa científica. Bardin (2016), aponta a seguinte organização para a análise de conteúdo:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2016, p. 125).

A partir das contribuições da autora, podemos inferir que a primeira fase, a pré-análise foi definida na pesquisa, como o primeiro momento em que o analista/pesquisador faz as anotações e sinaliza questões e direcionamentos apresentados no texto (escrita de si no memorial descritivo). Tendo em vista as contribuições da autora supramencionadas, a presente pesquisa teve na sua primeira etapa, neste caso a pré-análise, como a fase da organização dos documentos, suas primeiras leituras (as leituras flutuantes) do gênero memorial descritivo. Essas leituras contribuíram para a apropriação das mais variadas informações e expressões levantadas a partir do que foi dito/escrito pelos sujeitos da pesquisa.

Para Bardin (2016), a pré-análise:

É a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Geralmente, essa primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos à serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. (BARDIN, 2016, p. 126).

Ou seja, a pré-análise, segundo a autora, é o que as mensagens (fala/escrita) fazem lembrar e/ou correlacionar às impressões. É a fase que segundo Bardin, 2016, p. 126, é o momento da leitura *flutuante* que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando se invadir por impressões e orientações”. Após a leitura *flutuante*, a autora recomenda que seja feita a segunda tarefa, que consiste na *escolha dos documentos*, considerado por ela como *corpus*. “O corpus é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126). A autora, ainda, apresenta a última etapa dessa fase. Trata-se da formulação das hipóteses e dos objetivos. Para ela, a formulação das hipóteses e dos objetivos, consiste em:

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O *objetivo* é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. (BARDIN, 2016, p. 128).

Levantam-se questionamentos como: o que esses discursos e/falas nos faz pensar? Portanto, foi um motor motivacional aos questionamentos levantados, fazendo direcionar o processo da investigação, contribuindo para confirmar ou refutar a questão-problema da pesquisa científica.

Corroborando com a autora, usamos como *corpus* da pesquisa o memorial descritivo dos professores da EJA, de uma escola Municipal do município de Cairu-BA. Assim, analisamos, interpretamos, inferimos e discutimos as mensagens descritas pelos sujeitos da pesquisa.

A segunda fase proposta por Bardin (2016) é a exploração do material. Nessa fase, segundo a autora, é o momento de pensar na codificação. Ou seja, tratamento dos resultados transformando o material memorial descritivo (*corpus*) em unidade de análise. Quanto a essa fase, autora ressalta que:

Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase da análise propriamente dita não mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa mecanicamente. Essa fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (BARDIN, 2016, p. 131).

Tendo em vista essas sinalizações dadas pela autora, ao fazermos a exploração do material, foi o momento de transformação do memorial descritivo em unidade de análise. Seja pela escolha da unidade, enumeração ou classificação. Na escolha da unidade, por exemplo, agrupamos numa mesma grade de análise. E a partir disso, pensamos na operação de enumeração, conforme sugestão da autora. Uma das sugestões propostas por ela é pela regra de contagem, como por exemplo, a frequência de ordem de expressão ou de item que aparece nessa etapa de análise, no instrumento (*corpus*) dentro do discurso.

Vimos a penúltima fase da análise do conteúdo, proposto por Bardin (2016). Veremos como é a última fase proposta pela autora. Trata-se da fase do tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Essa fase é caracterizada pela escolha das categorias identificadas a partir da questão problema e discussões teóricas. Ou seja, o que há de comum entre os elementos expostos para análise.

Nessa fase, Bardin (2016), sinaliza ao analista/pesquisador que este, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Por outro lado, segundo a autora, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.

Como apresentado na introdução, a questão problema da presente pesquisa é: como se efetiva e/ou materializa a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no que se refere ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei nº 10.639/03), em uma escola de ensino fundamental no município de Cairu-BA? Diante do questionamento da pesquisa, surgiram algumas categorias de análises, conforme sugere Bardin (2016):

*A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147).*

Nesta pesquisa, a partir do direcionamento da questão problemas e das discussões teóricas, elegemos as seguintes categorias para análise:

**Quadro 4 - Categorias de análise**

<b>TEMAS/ CATEGORIAS</b>
Histórias de vida
Formação inicial e continuada
Atuação na Educação de Jovens e Adultos
Conhecimento da Lei Federal nº 10.639/2003
Ateliê formativo

Fonte: Elaborado pelo autor

Essas categorias de análises foram operacionalizadas por duas inferências. Pela inferência geral e pelas específicas. Na inferência geral foi executada pela dedução relacionada com a conexão com o todo da pesquisa. Já a inferência específica é quando um determinado grupo de sujeito faz ações específicas. Pois, para Bardin (2016):

A categorização pode empregar dois processos inversos:

- é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Esse é o

procedimento por “caixas” de que já falamos, aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos;

- o sistema de categoria não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”. O título conceitual de cada categoria somente no final da operação. (BARDIN, 2016, p. 149).

Diante das sinalizações dadas pela autora, ressaltamos ainda, que essas inferências podem ser feitas sobre causas, consequências e por questões. E conseqüentemente, essas interpretações são compreensão de forma sistemática com base nas inferências e confrontações dos indicadores. A análise de conteúdo é, portanto, a técnica que será usada para analisar o que foi escrito pelos sujeitos da pesquisa (professores e a Coordenadora Pedagógica da EJA), no memorial descritivo. Ou seja, o momento da análise e exploração do material (*corpos*), contribuindo dessa maneira, para classificá-los em temas ou categorias.

Nesse mesmo prisma, percebemos que essas categorias de análises auxiliaram no processo da compreensão do que está nos discursos escritos ou nas entrelinhas dos discursos dos sujeitos pesquisados. Que por sua vez responderão ao problema pesquisado a partir da aplicação da técnica, de forma a intervir no *locus* da pesquisa, sobre a resposta da efetivação e materialização da Lei nº 10.639/2003, na EJA, em uma escola de ensino fundamental, no município de Cairu-BA.

Por isso, realizamos uma descrição detalhada e clara de como chegamos às categorias estabelecidas, para pensar nos procedimentos metodológicos, garantindo sua objetividade e fidedignidade. Pois, na coluna das inferências, temos a produtividade – “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (BARDIN, 2016, p. 120-121). Portanto, realizamos a indução analítica com a transcrição do dito pelos professores, e em seguida, decodificando e inferindo sobre, à medida em que fomos lendo as questões presentes no corpus.

Quanto a proposição da análise dos dados, construímos colunas para facilitar a compreensão do dito/escrito no *corpus* da pesquisa. Tivemos o cuidado de dividir o questionário por categoria analítica, como veremos no Capítulo VI.

### 3 CAIRU-BA: UM CENÁRIO DE RARÍSSIMO ESPLENDOR

O presente capítulo pontua discussões sobre o *lócus* da pesquisa, sujeitos pesquisados e pesquisador, além de contextualizar os aspectos da historiografia do município de Cairu. Afinal, cada lugar, em qualquer canto do mundo, guarda na sua memória ou narrativas, transmite de geração para geração. Todos esses aspectos reunidos neste trabalho são considerados como relevantes para entender os fenômenos sujeito-espaco-tempo.

O município de Cairu-BA está localizado na Região Nordeste do Brasil, estado da Bahia. Está situado dentro do território de identidade da Bahia Baixo Sul. Sua zona turística é a Costa do Dendê. Tem uma extensão territorial de 448,818 km<sup>2</sup>. É localizado na zona litorânea do estado da Bahia. Essas características reunidas ao turismo faz com que esse município seja o terceiro destino mais procurado na Bahia.

Podemos, ainda, acrescentar que Cairu é um município com vasta riqueza quanto aos aspectos históricos, socioeconômicos e naturais. Esses aspectos, inclusive, são descritos nos versos do hino do município, composto por *Hiberlúcio Souza*. Nos versos são exaltados os aspectos do solo/relevo, a economia predominante, a economia de base.

O hino exalta bastante a importância da antiga Vila na história do Brasil e as características das belezas naturais. Porém, é necessário frisar que oculta a participação dos sujeitos negros. Exalta as contribuições dos indígenas e dos brancos, oculta, no entanto, a contribuição do povo negro no processo social, econômico e histórico.

Entre ilhas mares e montes  
Sob raios de sol e céu azul  
Despontas abrindo horizontes  
Gleba querida, oh, meu Cairu

Teus campos produzem riquezas:  
Dendê, piaçava e madeira  
Tu és grande por natureza  
Cairu, oh, cidade altaneira

Morro de São Paulo e suas fortalezas  
Lindas praias e belos coqueirais  
Cairu és fonte de beleza  
Teu passado orgulho nos traz (bis)  
Com bravura de índios e brancos  
E Senhora do Rosário a proteção  
Cairu deu um passo na história

Salve, salve, a emancipação

Do Brasil aqui nasceu a história  
Um cenário de raríssimo esplendor  
Cairu és luta e glória  
És ternura, encanto e amor

Morro de São Paulo e suas fortalezas  
Lindas praias e belos coqueirais  
Cairu és fonte de beleza  
Teu passado orgulho nos traz (bis). (Portal da Câmara Municipal de Cairu).

Como vimos nos versos do hino do município, Cairu apresenta dois sítios históricos e naturais, definidos pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia – IPAC. O histórico é definido como o Centro Histórico da Cidade de Cairu. O outro sítio histórico está situado no Morro de São Paulo, chamado de Fortaleza de Tapirandú (O Forte), Farol do Morro e a Igreja Nossa Senhora da Luz. Essa localidade é conhecida como um dos maiores destinos turísticos do Brasil. É bom frisar que o município, segundo o IPAC, apresenta mais 14 monumentos históricos espalhados pela sua área geográfica.

O nome Cairu é indígena e deriva da palavra *Aracajuru*. Na língua indígena *Tupiguarani* quer dizer “Casa do sol”. Nome que faz jus aos aspectos naturais de suas 26 ilhas. A população nativa cairuense era primitivamente composta por indígenas *Aymorés* e *Tupiniquins*. Os grupos dos *Aymorés* eram marcados pelo nomadismo nas densas florestas atlânticas e pela bravura e força física. Além dos indígenas, os negros foram muito importantes no processo de formação da população, tanto que a comunidade cairuense é predominantemente negra, segundo levantamento censitário (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ainda em relação à população nativa, consideramos que os *Aymorés* eram diferentes do *Tupiniquins*. Estes possuíam traços violentos e não permitiram contato com outros agrupamentos de pessoas, inclusive outros grupos indígenas. Segundo relatos, estes grupos indígenas apresentavam características de bárbaros. No entanto, eram excelentes guerreiros que tinham a mata como lugar de refúgio e de onde retiravam sua subsistência (caça, pesca e frutos). Uma característica marcante desse grupo é a cultura do nomadismo. Ou seja, não estabelecia nenhum tipo de vínculo com a terra através de agricultura ou pastoreio e nem possuía aldeamento. Já os *Tupiniquins*, com presença de grupos pelo litoral do município, eram mais abertos ao processo de colonização, inclusive, sofreram o processo de catequização dos Jesuítas.

Quanto à população, a projeção para o ano de 2019 foi de 18.176 habitantes, segundo o IBGE. Mas em termos concretos, o verificado no último levantamento/censo populacional, no ano de 2010, temos disponíveis, a seguinte distribuição da população, por cor ou raça: Total da população 15.374 habitantes. População branca composta por 2.383 habitantes, 2.383 habitantes pretos, 331 habitantes amarelos, 9.824 habitantes pardos e por último, 19 indígenas.

Merece destacar que os núcleos populacionais no município de Cairu começaram a ter fluxos a partir de 1759. Pois, os ataques indígenas diminuíram, por conta das ações dos Bandeirantes. Ainda em relação aos aspectos da historiografia do município, no dia 16 de agosto de 1608 a cidade de Cairu foi elevada ao nome de Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu, colônia muito importante de Portugal.

Ainda em 1608, Cairu foi desmembrada da Capitania de São Jorge dos Ilhéus. Cabe salientar que somente em 1938 a então Vila de Cairu passou a ser considerada cidade, a partir do Decreto-Lei Estadual em 30 de março de 1938. Dessa maneira, foi a partir do Decreto-Lei que o município de Cairu foi subdividido em 04 Distritos. Sendo eles: Cairu (sede), Galeão, Gamboa e Velha Boipeba.

As primeiras informações sobre essas terras férteis e de águas abundantes, na historiografia brasileira, estão contidas na viagem de Martim Afonso de Sousa, a mando do Rei de Portugal D. João III, em 1530, na qual ele comandou uma expedição de 400 homens e cinco embarcações para o litoral baiano.

Segundo o IBGE, Cairu antes do Decreto-Lei Estadual era conhecida como Vila de Nossa Senhora do Rosário, nome dado pelos primeiros colonos, no início do século XVI. As terras do então município de Cairu pertenciam à Capitania de São Jorge dos Ilhéus. Porém, em 1553 essas terras foram doadas ao português Jorge Figueiredo Correa e dado início ao povoamento, tanto na atual sede (Ilha de Cairu) quanto na Ilha de Tinharé, onde está localizado o Morro de São Paulo. De acordo a historiografia, o processo de povoamento desse território foi marcado por embates entre indígenas *Aymorés* e colonos. VIRGENS (2010), apresenta a historiografia de Cairu no cenário nacional. Para ela:

Em 1537, Francisco Romero iniciou a povoação de Morro de São Paulo. Romero era o capitão-mor da capitania que teve a localidade como sede durante alguns anos, tendo sido transferida para Ilhéus anos mais tarde. As vilas de Cairu e Santo Antônio de Boipeba foram fundadas em 1565 com o intuito de povoar as ilhas com moradores brancos. Registros históricos comprovam que a história do município de Cairu se confunde com a história do Brasil. Um dos municípios mais antigos do país, com fundação datada de 1610, Cairu completou 400 anos em 2010. Historicamente a Ilha de Tinharé, especificamente Morro de São Paulo, exercia a função de defesa do Território Nacional, devido a sua localização em área considerada estratégica pelas

Forças Armadas. Morro de São Paulo foi sede da Capitania de São Jorge dos Ilhéus conforme relata Vinhas (2007) até a fundação da cidade que levou o mesmo nome da capitania, para onde foi transferida a nova sede. (VIRGENS, 2010, p. 31).

Na primeira metade do século XVIII, a então Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu sofreu a exploração da vegetação da Mata Atlântica, através do emprego da mão de obra dos indígenas e africanos trazidos dos engenhos de açúcar das redondezas. E com o processo do desmatamento, dão origem a esses espaços o plantio e a produção de mandioca na região. E que por muito tempo a Vila de Cairu alimentou a cidade de Lisboa, que se recuperava de um grande terremoto, ocorrido em 1756.

A Vila de Cairu, portanto, era um tradicional fornecedor de farinha para a Capital da Bahia e para Lisboa. É interessante citar que, foi nessa época que se deu o surgimento de quilombos na região do município de Cairu. Esses territórios são hoje comunidades quilombolas, como Galeão e Torrinhãs. Eles foram formados a partir da fuga dos negros escravizados durante o processo de exploração no desmatamento da Mata Atlântica e o plantio extensivo da mandioca.

Os estudos do Historiador e Professor Augusto César Moutinho (2005) corrobora com as informações da economia de subsistência e de base do município. Funcionava ainda como Colônia agroexportadora para Salvador e fora do país. Segundo MOUTINHO (2005),

Durante os séculos XVII e XVIII, a região de Tinharé tornou-se um importante centro de produção de farinha e materiais de construção (madeiras, telhas, etc). A decisão de fortificar o canal de Tinharé passava também pela preocupação em manter o abastecimento da cidade de Salvador e escoamento da produção regional. (MOUTINHO, 2005, p. 35).

Ainda em relação à presença do trabalho escravizado dos africanos, é importante destacar que a Vila de Cairu tinha um grande engenho de açúcar. O proprietário era Antônio de Couros, senhor de engenho em Cairu. Era o maior engenho de cana da Capitania de Ilhéus e um dos maiores da Bahia. E conseqüentemente, detinha um grande número de pessoas escravizadas no município.

Além do trabalho escravo no engenho de açúcar, do corte da Mata Atlântica, do plantio da mandioca e da produção da farinha, deu-se em 1631, a construção da Fortaleza do Morro de São Paulo. Uma construção secular, feita do trabalho braçal de negros e indígenas escravizados. Essa construção tinha o objetivo de proteger a ilha das invasões francesas que infestavam o litoral brasileiro, principalmente após a ocupação holandesa em Pernambuco.

Os estudos de Moutinho (2005) apontam que:



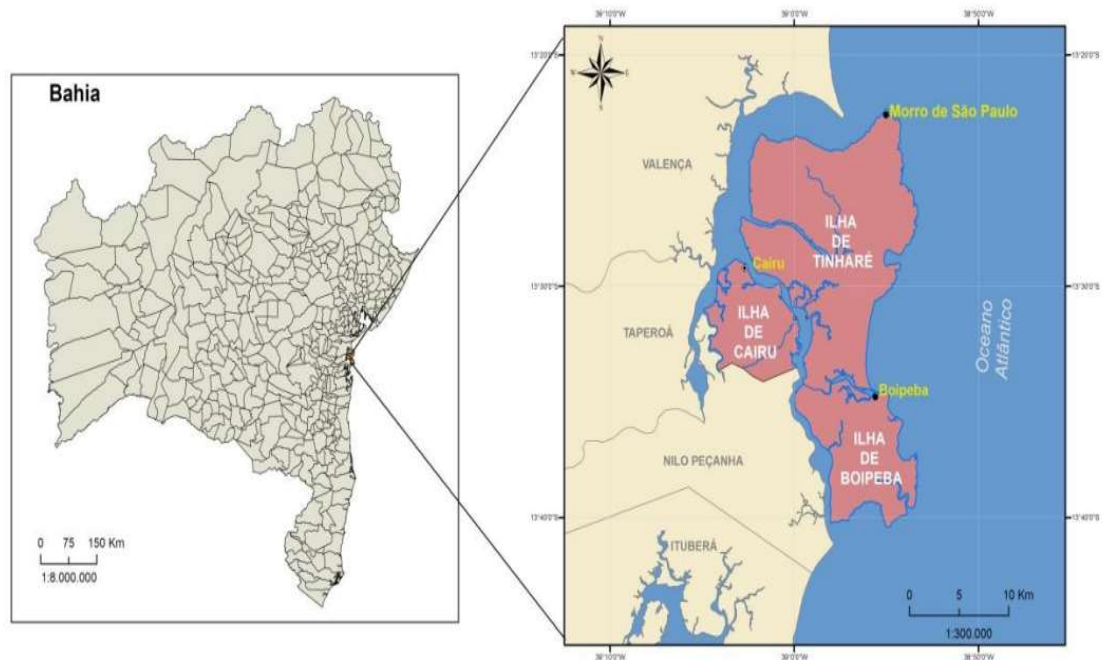
A baía de Morro de São Paulo, lugar geograficamente estratégico, sobretudo por ser a porta de acesso para embarcações que deslocavam do sul rumo ao Recôncavo, tornou-se o ponto de partida e parada obrigatória para estrangeiros que objetivaram fustigar a Bahia. A sua fortaleza, construída a partir de 1630 no governo de Diogo Luis de Oliveira, e ampliada um século mais tarde por Vasco Fernandes César de Menezes, Conde Sabugosa, cumpria a dupla função: a primeira proteger a “barra falsa”, canal entre a ilha de Itaparica e o continente, linha de escoamento dos víveres (principalmente a farinha) que abasteciam a cidade de Salvador. A segunda, atirar para o mar aberto, evitando assim uma possível aproximação de navios inimigos na baía. (MOUTINHO, 2005, p. 166).

Portanto, as informações levantadas nos estudos de Moutinho (2005) corroboram a afirmação que Cairu é uma das mais antigas vilas do território brasileiro. Sua história, suas memórias são guardadas em seus conjuntos arquitetônicos, suas raízes culturais de matrizes africanas, indígenas das tribos *Tupinambás* e *Aymorés*, da colonização portuguesa e holandesas. Sendo assim, a história atual só confirma suas características singulares e plurais.

Por outro lado, é bom situar cartograficamente o município de Cairu: quanto à localização geográfica, temos: Latitude 13° Sul e Longitude 39° Oeste. Tem a predominância do clima quente e úmido, com distribuição regular das chuvas. Sua altitude é de 19m ao nível do mar. Cairu tem como municípios vizinhos Taperoá, Nilo Peçanha e Valença. Este último, o maior município vizinho e que funciona como comércio fornecedor das ilhas, embarque/desembarque de passageiros e turistas para as Ilhas.

Apresentamos, a seguir, a figura um contendo o mapa de localização do município de Cairu no mapa da Bahia e os limites com os municípios vizinhos: Valença, Taperoá e Nilo Peçanha.

**Figura 2** – Mapa de localização do município de Cairu



Fonte: Adaptado pelo autor do IBGE, 2020

Com característica marcante de cidade colonial do século XVI, Cairu detém um valioso patrimônio arquitetônico e cultural, presente na sede do município, a ilha de Cairu e suas principais ilhas, distritos e povoados. É bom ressaltar que Cairu é um dos dois únicos municípios com características de arquipélago, e o único com extensões de banho por águas pluviais e marítimas.

É um dos 417 municípios baianos. Está localizado no Baixo Sul do estado, formado por 26 ilhas. As mais conhecidas são Ilha de Cairu (sede), Ilha de Tinharé e Ilha de Boipeba. Nelas estão localizadas praias famosas, como Morro de São Paulo, Gamboa, Boipeba, Moreré, Garapua e São Sebastião, também conhecido como Cova de Onça.

De acordo com o levantamento da historiografia de Cairu, Risério (2003), apresenta:

Existia no mundo natural, num espaço preciso, num certo segmento ambiental, costeiro, de nosso território, onde a Mata Atlântica se aproximava da orla marítima, estendendo as suas vistosas folhagens à brisa e ao sol do lugar, alegrando-se à luz das estrelas, quando a noite anoitecia. Segmento costeiro de restingas e manguezais ribeirinhos e praieiros, com as suas raízes e os seus arabescos de cipós emaranhando-se no ar, pontilhado de plantas que ainda hoje reconhecemos de imediato, como as samambaias, crustáceos movendo-se no escuro [...] e, em seu reverso, alegria colorida de aves rápidas, que pareciam ter fixado ali seu domicílio. Segmento costeiro de peixes e mais peixes – do beijupirá ao xexéu e ao vermelho –, de inumeráveis seres aquáticos, nos canais, nas lagoas, nas praias do continente, na orla das ilhas e das ilhotas. (RISÉRIO, 2003, p. 51).

Como mencionado pelo autor acima, o município de Cairu é banhado pelo Oceano Atlântico, e por essa característica apresenta uma grade biodiversidade na fauna e na flora. Em relação à flora, tem como vegetação predominante o bioma Mata Atlântica e ambientes costeiros como: praias lodosas; sistemas lagunares margeados por manguezais e marismas; costões e fundos rochosos; recifes de coral; bancos de algas; terrenos arenosos; arrecifes; falésias; dunas e cordões arenosos; restingas e ilhas costeiras.

Assim, esses ecossistemas reunidos contribuem para a manutenção da biodiversidade do município e, conseqüentemente, potencializa a economia pesqueira, mineral e energética.

O município possui dois sítios histórico-naturais classificados pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia - IPAC: Centro Histórico da Cidade de Cairu e o Sítio de Morro de São Paulo, além de 14 monumentos históricos isolados, espalhados por todo o território. Cairu surgiu oficialmente quando foi criada a Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu, em 1610. Quem visita a histórica cidade não pode deixar de ir ao Convento de Santo Antônio, um dos primeiros do Brasil e marco do Barroco brasileiro, datado de 1654.

### 3.1 ASPECTOS ECONÔMICOS

O município de Cairu se destaca na economia nacional, regional e local. Antes da explosão do turismo no município, Cairu se sobressaia na economia de subsistência, ou seja, desenvolvia as práticas agrícolas, como plantio da mandioca, hortaliças, coco e frutas. Pelo grande potencial natural, da vegetação, desenvolve a atividade extrativista. Os principais produtos extrativistas da região são a piaçava, o dendê e a produção de azeite.

Além disso, pelo fato do município ser predominantemente preenchido por manguezais, a atividade pesqueira é bem desenvolvida. São mariscos e peixes que movimentam a cadeia produtiva do município e atendem ao mercado interno e externo. A atividade pesqueira no município de Cairu é uma das principais atividades e, funciona como atividade familiar composta por pescadores artesanais e marisqueiras, que sobrevivem da cata e da pesca dos frutos do mar, como o caranguejo, siri, guaiamum, ostras, lagostas, aratu, camarão e diversos tipos de peixes. Segundo Moutinho (2005),

A maior parte da população nativa era composta de pescadores. A pesca era a principal atividade econômica desenvolvida pela comunidade. Todos estavam envolvidos nessa prática: homens, mulheres, crianças; a atividade mobilizava toda a família no sentido de garantir, além do alimento diário, um dinheiro para a compra de outros produtos básicos. (MOUTINHO, 2005, p. 92).

Essas atividades são potenciais graças à localização entre rios e mares. Consequentemente, torna-se umas das principais fontes de renda ou de complemento alimentar para os cairuenses. As atividades pesqueiras são muitas vezes de forma artesanal, pois fazem uso de canoas e barcos, redes e camboas para terem acesso aos ambientes pesqueiros e manguezais onde são desenvolvidas essas atividades.

Por outro lado, no ano de 2000, outra atividade econômica foi introduzida no município de Cairu: a exploração mineral. Com o advento da exploração pela Petrobras, ou seja, pela influência econômica dos *royalties*. É bom frisar que a chegada da Petrobras ao contexto econômico de Cairu se deu com a descoberta do campo Manati, uma área que fica a 10 km da costa. Nesse campo, a exploração é realizada através de uma perfuração na costa oceânica em busca de gás natural. Porém, somente no ano de 2007 a extração de gás foi iniciada. Passando assim, a abastecer o Estado da Bahia e os outros estados do Nordeste.

Outra atividade econômica do município de Cairu é o terceiro setor. Nesse caso específico, a atividade turística. Na ilha de Tinharé, onde se concentra o maior destino turístico nacional e internacional, está situada o Morro de São Paulo, Galeão, Gamboa do Morro e Garapuá. Localidades com várias praias, rotas, trilhas, cultura e culinária. Em seguida aparece a Ilha de Velha Boipeba, nela estão as praias, fazendas, chácaras, nas localidades de Boipeba, Moreré e São Sebastião (Cova de Onça).

Além do turismo de aventura, esportes radicais, mergulho náutico, de sol e praia, o município de Cairu apresenta uma rota de atividades de turismo cultural. No quadro cinco, a seguir, encontra-se o nome do monumento/patrimônio, o período em que foi construído e sua respectiva localidade.

**Quadro 5** – Monumentos e patrimônios históricos de Cairu

<b>Monumento/patrimônio</b>	<b>Período que foi construído</b>	<b>Ilha/Localidade</b>
Fonte Grande	1746	Ilha de Tinharé (Morro de São Paulo)
Hotel Portaló	1536	Ilha de Tinharé (Morro de São Paulo)
Fortaleza Tapirandú	1630	Ilha de Tinharé (Morro de São Paulo)
Farol do Morro de São Paulo	1835	Ilha de Tinharé (Morro de São Paulo)
Igreja e Convento de Santo Antônio	1654	Ilha de Cairu (Cairu-sede)

Igreja do Divino Espírito Santo	1616	Ilha de Boipeba (Boipeba)
Igreja Nossa Senhora do Rosário	Início do séc. XVI	Ilha de Cairu (Cairu-sede)
Igreja de São Francisco Xavier	1644	Ilha de Tinharé (Galeão)
Igreja Nossa Senhora da Luz	1845	Ilha de Tinharé (Morro de São Paulo)
Igreja de São Sebastião	1616	Ilha de Boipeba (São Sebastião)
O Casarão	1608	Ilha de Tinharé (Morro de São Paulo)

Fonte: Elaborado pelo autor

Vale ressaltar que a localidade de Morro de São Paulo é considerada o destino dos turistas no município, por isso tem uma atividade intensa durante grande parte do ano. Outras ilhas também desenvolvem bem o turismo. No distrito de Boipeba, por exemplo, tem havido o crescimento do turismo, sendo considerado um importante destino na Bahia. Já Cairu (sede) é a ilha que menos recebe turistas e visitantes. Muitos dos turistas passam apenas por ser uma das rotas dos “passeios volta à ilha”. Pois, o turismo não é intenso. Seu potencial centra-se no turismo cultural.

### 3.2 ASPECTOS CULTURAIS

O município de Cairu tem raízes históricas da sua cultura e, não podemos falar da cultura do município de Cairu sem falarmos da diversidade da sua população. O município de Cairu tem por característica a miscigenação dos grupos étnicos durante o período colonial. A população nativa era, originalmente, composta por indígenas *Tupiniquins* e *Aymorés*. Esse contingente populacional foi aumentado com a chegada dos colonos portugueses, cuja finalidade era instalar a colônia de exploração e de povoamento. Em seguida, esses portugueses trouxeram negros africanos para desenvolver o trabalho escravo no município.

Todo esse processo de encontros de etnias, gerou a diversidade étnica que se tem hoje no município de Cairu. E como sabemos, cada ser em si traz consigo suas raízes culturais. Logo, os aspectos culturais de Cairu é fruto da miscigenação dos indígenas, portugueses e africanos (afro-brasileira).

Sabemos que os elementos indenitários definem a cultura de uma dada região, estado, país ou município. Referindo-se ao município de Cairu, os elementos da cultura acabam

potencializando a realização de atividades culturais e o turismo local, valorizando e preservando suas raízes.

Risério (2003) explicita que as tradições folclóricas do município de Cairu têm raízes históricas. Muitas das manifestações culturais do município estão ligadas às festas religiosas, particularmente nas festas da padroeira, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora da Luz, Festa de São Benedito, Festa do Divino Espírito Santo, Festa de Reis e Reisado. Essas tradições populares enriquecem o patrimônio cultural do município de Cairu.

Para Corrêa (2008),

De modo geral, o homem tem a ideia de que não vive imerso, em uma cultura, que ela se constitui apenas como tradição e que tradição relaciona-se, exclusivamente, com o passado. Muitas vezes, há uma tendência de desprezar as tradições, deixando de valorizá-las por vinculá-las muitas vezes ao conservadorismo no sentido pejorativo do termo, quando compreendidas como algo ultrapassado. (CORRÊA, 2008, p. 26).

Contrariando a imersão da cultura, descrito por esse autor, o município de Cairu apresenta e mantém viva a tradição cultural. São manifestações culturais importantes, como as Taieiras, o Samba de Roda, a Zambiapunga, a Barquinha e a Congada. As Taieiras são formadas por mulheres negras, caracterizadas como baianas, com vários enfeites de colares e argolas. E os homens negros vestidos com calça branca, sem camisa, com colares no pescoço. Homens e mulheres saem às ruas cantando a canção de samba de roda criadas por eles próprios. Na figura cinco é retratada algumas das manifestações culturais de Cairu. Temos, respectivamente a Barquinha, Congo, Chegança e Zambiapunga.

**Figura 3 – Manifestações culturais de Cairu**



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O Samba de Roda de Cairu é um tipo dança em que as mulheres vestem saias longas de chita e bem rodadas. Na cabeça elas levam enfeites de flores. Geralmente, o Samba de Roda é praticado em festas populares do município. É um tipo de dança que movimentava muito a região da cintura para baixo, com um deslizar para frente e para trás dos pés colados ao chão e a correspondente movimentação dos quadris. O Samba de Roda é dançado por mulheres de idades variadas, trajando saia de chita, blusa com os ombros à mostra e flor no cabelo. Enquanto os homens tocam e cantam, as mulheres dançam.

Há presença forte da Capoeira nas manifestações culturais de Cairu. A Capoeira é uma expressão cultural brasileira que mistura arte-marcial, esporte, cultura popular e música. Ela foi desenvolvida no Brasil principalmente por afro-brasileiros. No município de Cairu, a Capoeira é apresentada em todas as ilhas do município.

Homens, mulheres e crianças participam da roda de Capoeira. É uma manifestação cultural marcada por movimentos ágeis como golpes, chutes, rasteiras e diversas acrobacias. Enquanto o som do berimbau e as cantigas ecoam nas rodas, os movimentos com o corpo são executados.

Já a Congada ou Os Congos é uma manifestação cultural, formada por grupos de homens negros que saem às ruas no Natal e no mês de janeiro, durante a festa de São Benedito. Os homens negros da Congada, vestem-se de saias de chita vermelha ou azul, enfeitado de estrelas e marrados com arame. Usam coroas com duas penas vermelhas. Todos os componentes da Congada tocam o instrumento ganzá, porém, um chefe da Congada toca o instrumento tamborim.

A Zambiapunga é formada por um grupo misto, composto de homens e mulheres mascarados e com vestes improvisadas. Todos tocam instrumentos sonoros, como enxadas, pedaços de ferro que produzem ritmos, pelas ruas do município. Ainda há Bumba Meu Boi: trata-se de um boi, porém, feito de papelão, no qual um homem ou uma mulher entra no boi de papelão e sai às ruas após a festa de São Benedito.

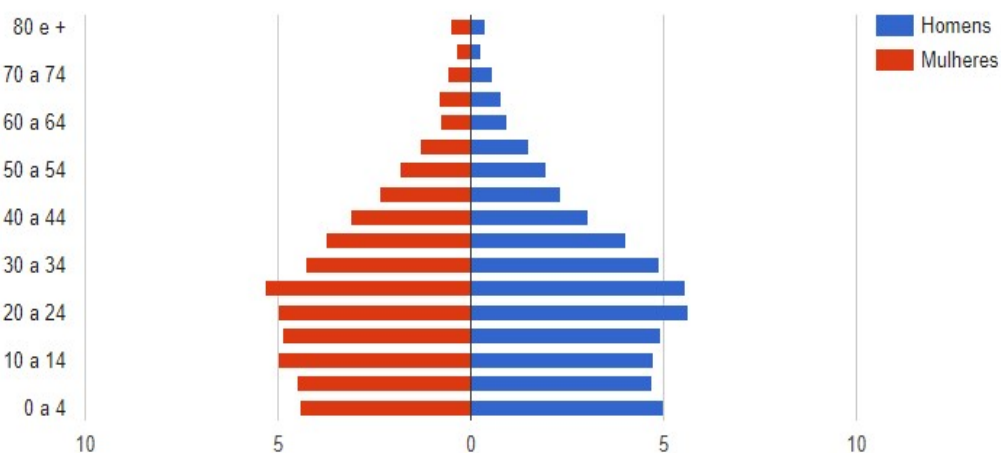
### 3.3 ASPECTOS SOCIAIS

Segundo os estudos levantados no ano de 2010, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o município de Cairu apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,627. Na escala de referência é tido como médio, porém, abaixo do índice Brasil e Bahia, sobretudo quanto ao aspecto da longevidade e educação.

Ainda em relação à população, os estudos do IPEA (2010) apresentam uma taxa de crescimento superior ao do Brasil. Segundo o IPEA e o IBGE, em números absolutos, o município de Cairu tinha 15.374 habitantes. Desse total, 28, 11% estão na faixa etária inferior a 15 anos; 67,73% na faixa de 15 a 64 anos; e 4,16% superior a 65 anos.

A taxa de crescimento da população do município de Cairu encontra-se no gráfico um. No entanto, foi de 3,03%, enquanto que no Brasil foi de 1,17%, registrado no mesmo período.

**Figura 4** – Gráfico pirâmide etária (2010) - Cairu - Distribuição por Sexo e idade



Fonte: Adaptado pelo autor do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil

Quanto à mortalidade infantil, nota-se ainda que a mortalidade de crianças com menos de um ano de idade, no município, era de 18,1 óbitos por mil nascidos vivos, em 2010. Enquanto a taxa do Brasil, no mesmo período era de 16,7 óbitos por mil nascidos vivos. No que concerne aos anos de estudo, observa-se que no ano de 2010, a média era de 7,89 anos, no município, enquanto no país passou de 7,28 anos para 8,63 anos.

Referente à distribuição de renda, segundo o IBGE (2010), a concentração de R\$ 333,19. Já em números de pobres, o estudo traz o número de 16,03% da população como extremamente pobre. Enquanto 32,54% são pobres. Quanto ao Índice de Gini<sup>6</sup> é de 0,53.

<sup>6</sup> O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos.

Fonte: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2048:catid=28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28)



O Índice de Gini apresenta dados que nos permitem fazer várias leituras sobre o município. Passou de 0,40, em 1991, para 0,49, em 2000, e para 0,53, em 2010. É bom ressaltar que o Índice Gini é um instrumento usado para quantificar o grau de concentração de renda da população mais pobres da mais rica. Sendo que a escala de referência do índice varia de 0 a 1. Sendo que 0 representa a situação de total igualdade de renda e o valor 1 significa completa desigualdade de renda. Em se tratando da questão do município em estudo, nota-se uma tendência crescente de concentração cada vez mais nas mãos de poucos. Ou seja, cada vez mais, menos pessoas detêm a maior renda do lugar.

Segundo o IPEA (2010), composição da população com mais de 18 anos, no trabalho era de 68,4% de pessoas economicamente ativas ocupadas, contra 8,75 de pessoas economicamente desocupadas. Já o percentual de pessoas economicamente inativas é de 22,9%. No que concerne aos indicadores de habitação, 92,89% da população cairuense tem domicílios com água encanada; 98,45% da população cairuense tem domicílios com energia elétrica e da população cairuense tem domicílios com coleta de lixo.

### 3.4 ASPECTOS EDUCACIONAIS

O município de Cairu vem ofertando a educação básica aos cairuenses. Segundo o IBGE, no ano de 2010 a taxa de escolarização era de 98,8%, na faixa etária compreendida de seis aos 16 anos. A taxa de escolarização visa consolidar a qualidade na educação. Seja educação escolar oferecida, no campo, para crianças, jovens e adultos e quilombolas, e outras modalidades de ensino, para então promover aprendizagens dos sujeitos. Antes de aprofundarmos a análise sobre os dados da educação do município de Cairu, é bom salientar que a educação precisa ser compreendida como princípio.

A educação de um país, estado, município ou unidade de ensino para alcançar níveis de qualidade é necessário que seja capaz de atender às demandas decorrentes das transformações cognitivas e sociais. Ou seja, educação para além da mensuração dos dados sobre qualidade. E que, portanto, essa qualidade não seja apenas a avaliação (objetiva) do aluno, mas que outros componentes devem ser levados em conta, como por exemplo, o processo formativo e contínuo do professor, as condições das escolas, a garantia dos direitos de aprendizagem, seu acesso e sua permanência.

Segundo o IBGE (2018), temos à disposição as seguintes informações dos aspectos educacionais do município de Cairu:

**Tabela 5** - Dados educacionais - município de Cairu

<b>Taxa de escolarização</b>	<b>98,8%</b>
Matrículas no ensino fundamental (2018)	2.789 matrículas
Docentes no ensino fundamental (2018)	160 docentes
Número de escolas ensino fundamental (2018)	19 escolas

Fonte: Adaptado pelo autor do IBGE (2018)

Os dados contidos na tabela quatro estão disponíveis na página eletrônica do IBGE. Em contrapartida, a Secretaria Municipal de Educação do município de Cairu disponibilizou dados educacionais atualizados das 29 escolas do município. Porém, as informações são de 29 de março de 2019 e com mais riqueza de detalhes. Segundo a planilha disponibilizada pela Secretaria de Educação, tínhamos em 29/03/2019, o seguinte quantitativo, disposto na tabela cinco:

**Tabela 6** - Matrículas escolar por segmento

<b>Modalidade/etapa de ensino</b>	<b>Total de alunos</b>
Educação Infantil (2 a 5 anos)	1289
Ensino fundamental (anos iniciais)	1712
Ensino fundamental (anos finais)	1260
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	223

Fonte: Adaptado pelo autor da Secretaria Municipal de Educação.

Temos disposto na tabela cinco, o quantitativo de 4.484 alunos matriculados na rede municipal de ensino, no ano letivo de 2019. Das 29 escolas no município, sete estão situadas na sede (área urbana) e as demais 22 escolas estão localizadas no campo. O município apresenta seis escolas em territórios quilombolas. É bom ressaltar, que segundo a Secretaria de Educação de Cairu, os dados do censo escolar do ano de 2020 ainda não estão disponíveis.

Ao comparar os dados registrados pelo IGBE, faz-se necessário contrapor aos dados dispostos no site do Ministério da Educação - MEC, sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se de um índice numérico que visa mensurar e avaliar os desempenhos dos estudantes do ensino fundamental e médio, habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes de Língua Portuguesa e Matemática. Consequentemente, transformam os acertos em indicativo numérico. Para então apresentar a “qualidade” de ensino da escola, município, estado e do país.

Ressaltamos que, no site do MEC, as informações são mais precisas. São descritos o índice observado e a meta estabelecida para o município e pode ser comparada com o registrado e o estabelecido para o Brasil. No quadro seis são exibidos esses dados, permitindo comparar a média no âmbito federal e municipal.

**Quadro 6 - IDEB observado e meta projetada**

Âmbito de ensino	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental					
	IDEB observado					Metas	IDEB Observado					Metas
	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Brasil</b>	5,0	5,2	5,5	5,8	-	6,0	4,1	4,2	4,5	4,7		5,5
<b>Rede Municipal</b>	2,9	3,9	4,3	4,4	-	4,8	2,8	2,8	2,9	2,7		4,1

Fonte: Elaborado pelo autor do MEC/INEP

Diante do exposto no quadro seis, podemos inferir e fazer a leitura que o município de Cairu está 1,4 (pontos) distante da média registrada no Brasil. Inclusive, 1,6 (pontos) distante da meta nacional de 6,0 (pontos), o que requer atenção. Ressaltamos que o indicador criado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), tem a finalidade de medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Com o indicar numérico verificado, para uma escola, um município, estado ou o país ser considerado de bom nível, precisa ter uma nota igual ou maior a 6,0 pontos.

O portal do INEP (2011) traz metas para o desempenho e a evolução da educação no Brasil. No portal está descrito:

[...]são diferenciadas para cada rede e escola. As metas são diferenciadas para todos, e são apresentadas bienalmente de 2007 a 2021. Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que elas melhorem mais rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre esferas. (BRASIL, 2011).

Logo, permite-nos fazer uma leitura de que os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil está no nível próximo da meta projetada para 2021. Nota-se também que, o resultado divulgado do último IDEB, realizado em 2017, apresenta índices satisfatórios no município de Cairu, nos anos iniciais do ensino fundamental. Inclusive, com uma pequena diferença (quatro décimos) na meta projetada para o ano de 2021, quando encerra a projeção. Porém, com uma disparidade nos anos finais do ensino fundamental, o que requer atenção nessa etapa de ensino.

Com os dados dispostos nos gráficos e com as informações da Secretaria Municipal de Educação, percebe-se que a educação municipal tem muitos desafios. Ela precisa desenvolver uma série de ações voltadas para melhoria dos índices de proficiência do IDEB e usar esses resultados como diagnóstico do ensino ofertado, a fim de planejar ações para melhorar a aprendizagem.

É bom destacar que qualidade da educação não é mensurada apenas em números, mas sobretudo com profissionais bem formados, recursos pedagógicos, infraestrutura adequada das unidades escolares, condição de acesso e permanência, etc. Portanto, quanto maior for a qualidade do ensino ofertado pela unidade de ensino, melhor será o desempenho (qualidade de aprendizagem) dos estudantes.

No que concerne à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, objeto de estudo na presente pesquisa, notamos a necessidade de desenvolver essa investigação. Assim, quando se trata do Município de Cairu –Ba, temos uma realidade distorcida comparada ao Brasil. Conforme os dados do Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM), cujos registros são: em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 20,15% eram analfabetos; 36,27% tinham o ensino fundamental completo; 23,45% possuíam o ensino médio completo; e 5,27%, o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%.

A partir desses dados estatísticos, percebe-se o quão grande é a taxa de analfabetismo. Sendo assim, faz-se necessário uma política pública educacional voltada para às questões do analfabetismo, bem como elevar a taxa de concluintes na educação básica. O perfil dos estudantes da EJA no município de Cairu, é composto por sujeitos que não concluíram a educação básica no tempo “certo” por questões pessoais, sociais ou foram forçados a abandonar a escola ao longo da vida. A grande maioria são pais e mães de família, trabalhadores informais, pescadores, que por sua vez, a sociedade e/ou contexto exige que busquem a conclusão da educação básica. Muitos apresentam autoestima comprometida.

Quanto à organização da matriz curricular da EJA no município, a modalidade de ensino é dividida por Tempos Formativos e Eixos. Cada um dos eixos dura um ano e é dividido da seguinte forma: Tempo Formativo I, que equivale ao 1º segmento do Ensino Fundamental, com duração de três anos (eixos I, II e III); Tempo Formativo II, equivalente ao 2º segmento do Ensino Fundamental, com duração de dois anos (eixos IV e V).

### 3.5 SUJEITOS-ESPAÇO-TEMPO

Pesquisar o fenômeno étnico-racial na EJA é levar em consideração que os sujeitos da EJA são, na sua maioria, aqueles que não concluíram a educação básica no tempo “certo” por questões pessoais, sociais ou foram forçados a abandonar a escola ao longo da vida e pela exclusão das políticas públicas. E que hoje, são ainda julgados pela questão racial.

Vale lembrar que esses sujeitos, em sua maioria, são pais e mães de família, trabalhadores informais, pescadores que por sua vez, a sociedade e/ou contexto social exigem que estes busquem a conclusão da educação básica para atender à “era do conhecimento”, de modo a adquirir instrumentos básicos da cultura letrada.

Ressaltamos que, após observações, questionamentos e reflexões acerca da promulgação da Lei nº 10.639/03, nota-se inúmeros entraves, retrocessos e possibilidades do trabalho sob a ótica da Educação para as relações étnico-raciais na EJA.

Os sujeitos da pesquisa são 12 professores do ensino fundamental que atuam na EJA e uma Coordenadora Pedagógica, do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles – Boipeba. E o fenômeno em estudo é a lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, o motivo da escola pelo *locus* da pesquisa foi pelo fato do autor não ter vínculos com a maioria dos profissionais da referida unidade de ensino, de modo a garantir a imparcialidade nos estudos do objeto e do fenômeno pesquisado. Quanto ao espaço, encontra-se disposto no mapa a seguir, a localização da unidade escolar.

**Figura 5** – Mapa de Localização da Unidade Escolar



Fonte: Luis Henrique Couto Paixão. Adaptado pelo autor

Esse estudo surge da reflexão, inquietações, inconformidade e por perceber a necessidade de um estudo minucioso, principalmente com enfoque na identidade racial. Sobretudo pelo fato dessa temática ainda ser tratada, quando acontece, de forma escassa nas práticas pedagógicas dos professores na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a unidade de ensino apresenta um universo de 393 alunos matriculados no ano letivo de 2020. É importante ressaltar que, a unidade de ensino atende alunos do 4º ano ao 9º ano do ensino fundamental de 09 anos e ensino fundamental na modalidade EJA. Na tabela a seguir, encontram-se dispostos o quantitativo de alunos do ensino fundamental de 09 anos, por turno.

**Tabela 7** – Matrícula no Ensino Fundamental de 09 anos

<b>Ano</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos</b>
4º Ano	Matutino	24
4º Ano	Vespertino	20
5º Ano	Matutino	23
5º Ano	Matutino	23
5º Ano	Vespertino	24
6º Ano	Matutino	26
6º Ano	Vespertino	25
7º Ano	Matutino	25
7º Ano	Matutino	25
8º Ano	Matutino	24
8º Ano	Matutino	16
9º Ano	Matutino	24
9º Ano	Matutino	24

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados Secretaria Municipal de Educação

No que se refere às turmas da EJA, segundo a Secretaria Municipal de Educação, a unidade de ensino oferta a modalidade EJA no período matutino e noturno para alunos acima de 15 anos. Pois, muitos dos sujeitos da EJA desse distrito trabalham à noite e estudam pela manhã. Na escola estão matriculados 61 alunos. A seguir, dispomos na tabela oito, o quantitativo de alunos da EJA por turmas, turnos e por Eixos/anos.

**Tabela 8 – Matrícula na Educação de Jovens e Adultos**

<b>Eixo (ano)</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos</b>
I,II e III (1º ao 5º anos)	Noturno	08 alunos
IV (6º e 7º)	Matutino	26 alunos
IV (6º e 7º)	Noturno	16 alunos
V (8º e 9º)	Noturno	11 alunos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados Secretaria Municipal de Educação

Quanto aos docentes da escola, os mesmos atuam em regime de 20 e 40 horas semanais, distribuídas nos três turnos. São três professores nas turmas do 4º e 5º anos, 13 professores que atuam nas turmas do 6º ao 9º ano. Vale ressaltar que são 12 professores que atuam na EJA. Sendo um Pedagogo para o Tempo Formativo I (Ensino fundamental- anos iniciais), turma multisseriada, dois professores de Língua Portuguesa, um Professor de Arte, dois professores de Matemática, um professor de Ciências, dois professores de História, dois professores de Geografia e um professor de Inglês.

O Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles - Boipeba é considerado de médio porte, com 393 alunos matriculados. O quadro gestor é composto por: dois Coordenadores Pedagógicos, uma Diretora, dois Vice-Diretores, dois Secretários. Todos eles têm o regime de 40 horas semanais. A Escola ainda conta com sete auxiliares de serviços gerais e dois porteiros.

Logo, a presente pesquisa visa compreender, a partir das narrativas dos professores, a implementação da Lei nº 10.639/2003, no Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles - Boipeba e sistematizar um ateliê formativo para os docentes da EJA. Dispõe-se, também, a analisar documentos e leis que tratam sobre Educação de Jovens e Adultos, bem como da questão étnico-racial, compreendendo, dessa maneira, os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos à luz da Lei nº 10.639/03, na EJA.

### 3.6 SUJEITO PESQUISADOR 1

Sou Joilson Batista de São Pedro, nasci em 05 de janeiro de 1987, no Município de Valença, Estado da Bahia, onde resido até hoje. Sou de uma família humilde, de trabalhadores rurais, porém batalhadora, e apegado aos exemplos de meus pais e professores, segui em frente e decidido a ser um profissional da educação. Sempre estudei em escola do campo no ensino fundamental (anos iniciais). Entretanto, nos anos finais e ensino médio, morava no campo e estudava na sede.

Com muita dificuldade, levei minha vida diária sem perder as esperanças de um dia retornar para uma instituição onde pudesse começar minha formação acadêmica e, assim, ser um profissional da educação, e que tem como meta servir outros que passarão pela escola como intuito de aprender e poder mediar aprendizagens. Iniciei minha vida acadêmica em 2006, no Curso de Administração.

Cursei um semestre e não me identifiquei com curso. Como na instituição tinha o curso da minha sonhada profissão, pedi transferência para o curso de Pedagogia. Conclui no ano de



2010, mesmo ano que prestei concurso público para professor do ensino fundamental (anos iniciais), no município de Cairu-BA. Fui aprovado e classificado.

No Ano seguinte, resolvi fazer uma Pós-Graduação em Psicopedagogia, para dar suporte às necessidades educacionais dos alunos da minha classe, uma vez que a minha turma tinha um perfil de alunos com dois ou mais anos de repetência.

Por não desistir de minha meta, enfrentei dificuldades para conciliar estudos com o trabalho, mas nunca desisti do meu objetivo principal, de nunca parar de aprender e ser um professor exemplar e dedicado à minha profissão. Não me senti completo, resolvi fazer a segunda Graduação, desta vez em Geografia, área de conhecimento que tenho total afinidade. Fiz também vários cursos de formação continuada, uma vez que a mesma se faz necessária e o professor, em especial, precisa aprimorar suas habilidades. Carrego o lema “aprender a aprender sempre” para fazer o melhor que posso para contribuir com a educação pública de qualidade.

E pensando assim, resolvi me tornar especialista em Psicopedagogia Institucional, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Metodologia do Ensino da Geografia, Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Leitura e Produção Textual Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos.

No caminho do “aprender sempre” estou na busca de tornar-me mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. E para concretizar essa etapa, tenho minha parceira ao meu lado, a minha orientadora Professora Doutora Carla Liane Nascimento dos Santos. Juntos estamos realizando a investigação da pesquisa intitulada Lei nº 10.639/3003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal do município de Cairu-BA. Estudo esse que versa sobre nossas lutas, discussões e militância na procura do rompimento com as barreiras das desigualdades e segregação daqueles (jovens e adultos negros) que tiveram seus direitos negligenciados.

Posso dizer sem medo de questionamentos que minha trajetória profissional foi iniciada para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, numa classe multisseriada no Distrito de Morro de São Paulo. Na escola durante o dia funcionava o ensino fundamental (anos iniciais) e à noite funcionava a EJA. Mas, como eu residia/resido em Valença, tornou-se inviável assumir a turma. Então, o diretor da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz, resolveu me colocar em uma turma de alunos do 3º ano do Ensino de 09 anos. Isso no ano de 2011.

Vale destacar que eram duas turmas de 3º Anos, turmas A e B, composta por 35 alunos em cada turma, com a alfabetização comprometida. Montou uma turma, 3º ano C, com 22 alunos oriundos das turmas A e B. Diga-se de passagem, os mais indisciplinados. Reitero que

assumi esse grande desafio de trabalhar numa classe com especificidade e busquei suporte numa especialização em Psicopedagogia e dentro das possibilidades, mediei aprendizagens e êxitos no final do ano letivo, não de todos, claro, mas de uma boa parte. Inclusive, lembro-me como se fosse hoje, da escola primária e sem livros didáticos.

Durante o ano de 2011, tive a oportunidade de encontrar e conhecer uma professora que é extremamente comprometida com a educação, a Vice-Diretora Professora Elze Wense, ou como todos a chamam, de Pró Zéze, professora e nativa mais idosa do Morro de São Paulo. Nas suas observações, ela tecia muitos elogios a meu respeito como pessoa e como profissional. No final de 2011, início de dezembro ela me disse: “Professor JAILSON (como chamava), ano que vem a EJA precisa de professor como o senhor”.

Fiquei assustado e lisonjeado com as palavras. No ano letivo de 2012, na jornada pedagógica, meu nome estava em duas noites, para lecionar nas duas turmas da EJA, do EIXO VII, com a disciplina de Química.

Meu desespero, pois, nunca tinha dado aulas de química em toda a minha vida. Mas assumi a grande tarefa. Como se fosse pouco, a diretora do Colégio da Gamboa também me fez o convite para trabalhar na EJA, uma vez que era difícil encontrar na ilha profissionais para a EJA e, sobretudo, nas disciplinas de Ciências Exatas.

Resumindo, trabalhava quarta-feira e quinta-feira no Morro com Química e segunda e sexta, com Química e Geografia na Gamboa. Foi uma experiência profissional, na modalidade EJA, muito boa, pois, aprendi a ressignificar a minha prática pedagógica e perceber nos olhos dos sujeitos que compunham as turmas, o real desejo de aprender.

A Educação de Jovens e Adultos desde o ano de 2012 começou a fazer parte da minha rotina profissional. Primeiro, o Morro de São Paulo, no ano de 2013, inaugurou um colégio de grande porte, o Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles Morro de São Paulo/Zimbo. Diante das repercussões da minha trajetória na EJA, fui convidado para ser Coordenador Pedagógico da referida escola, aceitei. Não foi uma tarefa fácil. Pois, a escola foi recém-inaugurada, onde funciona os três turnos e tínhamos a dificuldade de montar o quadro docente. Uma vez que, a modalidade EJA apresenta peculiaridades na proposta pedagógica: os temas geradores, os eixos temáticos, os saberes necessários, os pareceres descritivos, a própria avaliação, enfim, suas especificidades.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da educação básica que se destina à inclusão escolar de um público que, por motivos diversos, foi excluído da educação durante sua trajetória. Essa modalidade de ensino não se define pelo turno que é

ofertada, mas pela sua configuração com vistas a atender as especificidades dos sujeitos que pretende abranger.

Com o passar do tempo, notamos que a identidade do aluno da EJA vem sofrendo modificações dentro da proposta apresentada nos estudos da contextualização histórica da EJA. Hoje, enquanto professor e gestor escolar, levo em consideração as seguintes premissas: quem são os sujeitos da EJA? De onde eles vêm? Para onde eles vão? Qual sua verdadeira identidade? Quais são os seus reais interesses e expectativas? O que há de diferente nesta modalidade de ensino? Para que as informações desse memorial? O mesmo servirá para narrar minha trajetória de vida pessoal e profissional. Mostrará ainda alguns dos meus passos e dificuldades na busca da formação ao longo da vida. Já aprendi? Não. Estou na busca constante do “aprender a aprender sempre.”

### 3.7 SUJEITO PESQUISADOR 2

#### **Uma narrativa diferente**

Hoje a história não é um conto nem uma fábula  
Mas sim, uma história de vida  
De uma menina arretada, muitas vezes atrevida  
Que merece ser contada e nunca, jamais esquecida.

Da sua infância eu sei pouco  
Mas não é difícil imaginar  
Que sendo negra no Brasil  
Desde pequena aprendeu a lutar  
Pra vencer e chegar aonde estar.

Sua caminhada foi longa  
Muitas pedras no caminho  
Mas cada uma delas  
Marcou sua jornada  
E a transformou numa mulher  
Altamente empoderada.

Lutando pelas causas sociais  
A história não foi diferente  
O racismo e o machismo  
Sempre foram recorrentes  
Mas ela escolheu a profissão  
Capaz de descolonizar mentes.

Mãe, professora, mulher negra,  
Poderia ser mais uma  
Esquecida na história  
Mas, com certeza sua luta  
Ficará em minha memória  
Como é possível esquecer...

Toda essa trajetória?

Concluo os meus versos de Cordel  
Mas ainda há muitas coisas pra contar  
O seu sorriso encantador  
Esconde o que já lhe fez chorar  
Com lutas e batalhas, sempre a militar  
Carla Liane Nascimento muito tem a ensinar.

#### **4 OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Falar na/da Educação de Jovens e Adultos consiste numa tarefa desafiadora de compreender como modalidade de ensino. Pois, hoje, ela é vista como modalidade de ensino, o que durante décadas foi vista apenas como programa de caráter social e assistencialista aos sujeitos jovens e adultos que não tiveram acesso aos que lhe “era de direito”. Discutir a trajetória da educação para jovens e adultos no Brasil é ter em mente que se trata de uma educação pautada na descontinuidade. Seja pelo aspecto da legislação, seja pelos aspectos da política pública, administrativos, pedagógicos e didáticos.

As discussões que serão apresentadas neste capítulo partem das reflexões, inquietações e das inconformidades, vistas pelo autor da pesquisa nos estudos teóricos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pelo olhar enquanto professor e Coordenador Pedagógico da referida modalidade de ensino. É bom destacar que as discussões presentes neste capítulo partem também das vivências, da militância às causas das minorias, estudos e pesquisas da Professora Doutora que orienta este trabalho.

As discussões que partem neste capítulo é fruto das reflexões sobre o cenário de uma modalidade de ensino marcada por sujeitos jovens e adultos, que por sua vez tiveram seus direitos negligenciados em diferentes momentos históricos no cenário brasileiro. E partindo dessa afirmação, temos como questões motivadoras as seguintes premissas: qual a Educação de Jovens e Adultos que temos? Qual Educação de Jovens e Adultos que queremos? Como podemos caracterizar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil? Destacamos, portanto, que esses questionamentos serão respondidos no decorrer deste capítulo.

Diante das informações e questionamentos citados no parágrafo anterior, pretendemos neste capítulo, situar o leitor quanto à organização e planificação do presente capítulo. Logo, temos o intento de analisar documentos e leis que tratam a Educação de Jovens e Adultos, sua trajetória histórica no cenário brasileiro, fazendo um breve panorama dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E por último, o processo formativo dos professores que atuam nessa modalidade de Ensino.

Além dos objetivos assinalados, pretendemos discutir teoricamente os diversos contextos e especificidades que permeiam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, assim como de que forma ocorre o processo de educação para aqueles que ao longo da história brasileira tiveram e vêm tendo seus direitos negados. Essa realidade contribui, ainda mais, para ampliação das desigualdades sociais.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CENÁRIO BRASILEIRO

A educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma modalidade permeada ao longo da historiografia de momentos tensos, avanços e também, por retrocessos. Podemos ainda ampliar a situação historiográfica da EJA como uma modalidade de ensino não consolidada do ponto de vista da política pública, formação de professores (inicial e continuada), a efetivação das diretrizes curriculares, material didático e a concretude das práticas e intervenções pedagógicas. Em suma, podemos dizer que se trata de uma modalidade de ensino baseada na complexidade ou fora dos interesses do ponto de vista político.

As discussões pontuadas por Cassab (2017) apresentam um diálogo que pensamos sobre o cenário da modalidade de ensino (EJA).

Defendo que em face de todos que tiveram e têm seu direito à educação negado, todo educador deve ser provocado ao incomodo e à transformação, o que requer, entre muitas lutas, enfrentar as diversas forças sociais, políticas e culturais que tendem a desqualificar os professores e a escola pública. (CASSAB, 2017, p. 76).

Ao ler as discussões epistemológicas que envolvem a EJA, precisamos tomar posições como essas assumidas por Cassab, pois, somente assim, vozes não serão silenciadas, provocando o adormecimento da EJA e, impedindo a efetivação de um direito constitucional, civil e político. Paralelo ao posicionamento da autora, as discussões aqui pontuadas partem das seguintes inquietações: como podemos caracterizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Quais foram/são as tensões que envolveram/em a Educação de Jovens e Adultos, em diferentes períodos, no cenário brasileiro? Quais reflexões podem ser feitas sobre os cenários históricos que a EJA ocupou ao longo da historiografia brasileira até os dias atuais?

Quanto a esses questionamentos, estamos em busca de possíveis respostas. Essas indagações são válidas e precisam ser sinalizados, para que possamos compreender melhor a Educação de Jovens e Adultos, seus pressupostos históricos, filosóficos, sociológicos, desafios, dilemas, possibilidades e os diversos contextos. O que temos de forma provisória é uma modalidade de ensino pautada na heterogeneidade de sujeitos, marcada por descontinuidade política ao longo da historiografia do Brasil, além de ocupar um lugar subalterno nas secretárias da educação dos estados e municípios.

Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos que temos hoje é fruto de tensões contínuas e descontínuas. Na discussão sociológica, vemos que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, é fruto de várias pressões dos movimentos sociais e

pelos Pioneiros da Educação. Em virtude disso, a EJA é reconhecida como modalidade de ensino e, portanto, tida como educação como direito.

Do ponto de vista da cronologia da Educação de Jovens e Adultos, vimos que até antes de 1987, o que tínhamos sobre a Educação de Jovens e Adultos, eram silêncios e pequenos vestígios de educação para o coletivo jovens e adultos. Os vestígios que tínhamos eram campanhas de alfabetização, iniciada, sobretudo, no ano de 1940. Da década de 1940 até a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que existia no cenário brasileiro eram indícios remotos de educação: campanha de baixo custo, prazo curto e iniciativas de voluntários.

Situar cronologicamente a EJA é relacionar as contribuições teóricas de Arroyo (2016). Para ele,

A história da EJA, de suas políticas, diretrizes, programas e campanhas tem sido uma história permeada e ditada do alto e para os jovens-adultos populares, porém uma história – em que jovens-adultos não meros destinatários[...]. A persistência em reduzi-los como não cidadãos e não humanos plenos porque ainda não são escolarizados desses jovens-adultos e a uma visão escolarizada da EJA. Uma visão ainda não superada nas diretrizes e políticas e que exige uma análise crítica da visão escolarizada do direito das pessoas jovens e adultas à educação. Sua visão reducionista como não escolarizados diminui as possibilidades de a EJA assegurar o ensino aos jovens e aos adultos aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular. (ARROYO, 2016, p. 27).

Associando as contribuições de Arroyo (2016) à cronologia da EJA no Brasil, podemos afirmar que seu espaço começou a ser preenchido com a Constituição de Federal de 1988. Ou seja, apresentou seus primeiros sinais enquanto modalidade de ensino, conforme sinalizado no artigo 208, artigo I, em relação a garantia de “I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988). Vemos, portanto, os vestígios legais de oferta do ensino básico, de caráter público, como direito àqueles que não tiveram acesso e permanência aos espaços educacionais.

Notamos que o artigo 208 da Constituição Federal fez com que outros marcos legais renascessem, com por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, e as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), dentre outros desdobramentos de políticas públicas para essa modalidade de ensino. Entretanto, na contramão, esse artigo traz um paradoxo ao garantir a obrigatoriedade apenas ao ensino fundamental. Por quê? Isso só comprova as afirmações feitas anteriormente quanto ao fato da EJA ser marcada por continuidade e descontinuidade de políticas públicas educacionais, no cenário historiográfico do Brasil.

Ressaltamos que a CF de 1988 propiciou desdobramentos legais para a sanção da LDB nº 9.394/1996. Embora ela só faça referência à modalidade EJA no título V, em dois artigos apenas. Mas, já aponta a gratuidade estendida do ensino fundamental e médio, em todo o território nacional. Mas como anda essa oferta, acesso e permanência desses sujeitos nos espaços educacionais? Somente no meado da década de 1990 os sinais mais promissores da EJA se acentuam. Frisamos que tanto a CF de 1988 e a LDB nº 9394/1996 são considerados marcos legais pontuais de sustentabilidade à modalidade de ensino na EJA.

Assim, notamos que após três décadas da promulgação da CF de 1988 e mais de duas décadas da sanção da LDB nº 9.394/1996, a EJA, infelizmente, ainda ocupa uma posição de subalternidade nas políticas educacionais e em programas de governos. Seja enquanto direito, seja como modalidade de ensino e prestígio social. Em suma, a EJA está intrinsecamente ligada à trajetória histórico-social de continuidade e descontinuidade enquanto modalidade de ensino. Essas tensões e descontinuidade podem ser entendidas, talvez, sob a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2014), assinala,

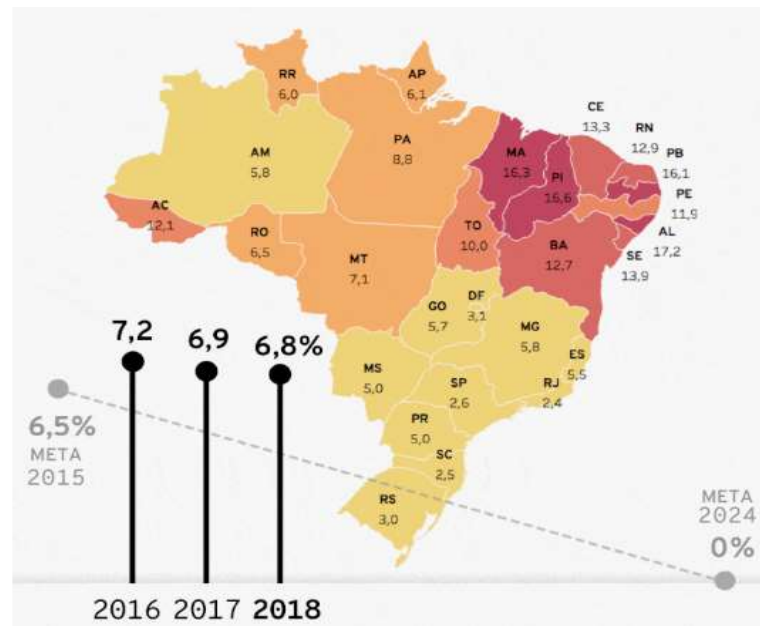
[...] a tensão entre direitos individuais e direitos coletivos decorre da luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos humanos individuais. As lutas das mulheres, dos povos indígenas, dos povos afrodescendentes, dos grupos vitimados pelo racismo, dos gays e das lésbicas marcaram os últimos cinquenta anos do processo de reconhecimento dos direitos coletivos, um reconhecimento sempre muito contestado e sempre em vias de ser revertido. (SANTOS, 2014, p. 41).

Após a sanção da LDB nº9.394/96, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em 10 de maio de 2000, do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (EEB), nº 11/2000. Esse documento reúne os fundamentos, bases legais, conceitos e funções da EJA.

O parecer supramencionado reconheceu e normatizou a obrigação e a gratuidade da oferta da educação fundamental e médio para os jovens e adultos e o atendimento às especificidades dessa modalidade de ensino. Porém, como sabemos, as políticas públicas educacionais brasileiras chegam a passos lentos, sobretudo, na EJA. O cenário nos estados e municípios é de descontinuidade das políticas, o que amplia, sobretudo, os índices de analfabetismo.

As contribuições de Boaventura de Sousa nos fazem refletir que mesmo com o direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, quanto à LDB nº 9.394/96, a educação básica como direito, dever do estado, apresenta ainda elevadas taxas no índice de analfabetos. Vejamos figura seis (mapa de analfabetismo no Brasil 2018), a seguir:



**Figura 6** – Mapa do analfabetismo no Brasil

Fonte: Pnad Educação 2018. Adaptado pelo autor

Esses dados confirmam o entendimento de como e os “porquês” da EJA, pois são 11,3 milhões de brasileiros analfabetos. É um dado alarmante, afinal temos uma taxa de 6,8% da população brasileira, acima dos 15 anos, que não sabe ler ou escrever, isso é um desdobramento da efetivação da política educacional para os sujeitos coletivos da EJA.

Assim, ver o quantitativo de 11,3 milhões de pessoas jovens e adultas, analfabetas, podemos correlacionar a pouca oferta com a política de acesso e permanência de sujeitos adultos. Isso demonstra que a universalização do ensino básico, de fato não foi efetivada, sobretudo na EJA, mesmo com fortes pressões dos movimentos sociais, ainda persistem taxas elevadas e faz-nos compreender que a modalidade EJA ainda continua negligenciada.

Notamos, na ponta das políticas públicas, ou seja, no chão das escolas, os enormes desafios que, muitas vezes, impossibilitam a efetivação da garantia do direito de dar continuidade aos estudos, daqueles sujeitos coletivos que compõem a EJA. Que veem nessa modalidade a conquista do direito de dar prosseguimento aos estudos, interrompidos por diversos motivos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), no Título III, Artigo IV, estabelece “V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Assim, conforme prescrito no dispositivo legal, a perspectiva da

Educação de Jovens e Adultos deve ser adequada, sobretudo, às suas condições e especificidades, às necessidades e disponibilidades.

Na LDB nº 9.394/96 garante o acesso, quanto à permanência dos sujeitos coletivos da EJA, na rede pública de ensino. Diante do exposto, cabe o questionamento: qual a relação de pertinência entre o dito (assegurado) na legislação e o feito (materializado) pela União, estados, municípios e unidades escolares?

Para ampliar essas discussões, faz-se necessário enfrentar os desafios que permeiam a EJA, portanto, não é uma tarefa fácil de ser superada. É necessário fazer uma viagem aos contextos de lutas por uma educação pública. Sobretudo, por reconhecer que a EJA é constituída como uma modalidade de educação básica destinada aos sujeitos que não tiveram oportunidade e/ou foi negado o acesso e sua permanência nos espaços escolares.

Portanto, a EJA, hoje, é vista também como uma educação reparadora e deve ser concebida como ação educativa que perceba e reconheça os sujeitos dessa modalidade de ensino como produtores e construtores de conhecimentos, culturas e história. Concordamos com Silva (2017), ao pontuar:

Observando a história, pode-se constatar que até a década de 1940 não ocorriam iniciativas governamentais destinadas à educação de adultos, pois as iniciativas preocupavam-se, de uma maneira geral, com a instrução das crianças. (SILVA, 2017, p. 201).

Ao analisarmos as ações dos governantes, nos períodos listados por Silva (2017), notamos que o tratamento dado à Educação dos sujeitos jovens e adultos é de educação como instrução. Por outro lado, compreendemos que a EJA deve ser pensada como uma educação emancipadora. Dando os sujeitos jovens e adultos a autonomia, potencializando a participação social, cultural, econômica, permitindo que sejam sujeitos em plenitude de direitos. Precisamos ressaltar, sempre, que estes sujeitos tiveram negados os seus direitos pela estrutura social desigual do Brasil.

É bom destacar que na década de 1970, por exemplo, foi criado, pelo governo federal da época, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Era a ação mais presente no cenário da EJA no país. Desse período até os anos de 1980, tínhamos poucas iniciativas no âmbito federal, no que diz respeito à EJA.

Aponta Silva (2010):

No ano de 1964 instala-se no Brasil a ditadura militar no país que se constituiu num momento de repressão ruptura política produzindo uma completa reorganização dos aparelhos políticos do estado brasileiro, ocasionando a extinção dos movimentos de educação e cultura popular, salvo o Movimento de educação de Base (MEB) mantido pela Igreja Católica.

O governo federal cria, através da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que apresenta como meta principal apenas fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever. Não evidenciando nenhuma preocupação com a formação integral do sujeito, concepção principal dos movimentos de educação e cultura popular. (SILVA, 2010, p. 54).

Por isso, consideramos a EJA como modalidade marcada por descontinuidade em termos de política pública educacional. Entretanto, após o término do período da ditadura no Brasil, final dos anos 1980, aparentemente, começaram a surgir sinais de mudanças no tratamento do poder público para a educação para adultos: a promulgação da Constituição Federal de 1988. Mas, a efetivação do descrito no artigo 208, somente começou a ser efetivo no início da década de 1990. Pois, podemos considerar significativos em termos de implementação e efetivação da EJA nos Estado brasileiro.

Diante das sinalizações feitas, cabe inferir que a universalização da educação para adultos constitui-se como campo de lutas dos movimentos sociais e preocupação política para uma efetivação de política educacional para a EJA no Brasil. Nota-se ainda uma trajetória de lutas sócio-histórica na educação para adultos, permeada por fortes lutas e embates políticos e pedagógicos em períodos tensos, como por exemplo, o período compreendido de 1964 a 1985. Entendemos que os movimentos sociais reivindicavam uma educação de qualidade, sobretudo para aqueles à margem do sistema educacional. Indo, portanto, em desencontro à forma de governo vigente na época.

É bom situar a EJA no contexto histórico para compreendermos o movimento da universalização de ensino, na educação básica, em especial à modalidade educação de jovens e adultos. Passando a compreender onde e como se encontram os sujeitos e as políticas da EJA, julgamos pertinentes considerar que a trajetória da EJA no Brasil ocasionou a segregação e o aumento exponencial de analfabetos (jovens e adultos), nas mais diversas categorias. O que militamos nos dias atuais é a efetivação e legitimação da educação como direito para esses sujeitos que tiveram seus direitos negados nos espaços políticos e escolares.

Quando afirmamos que os sujeitos jovens e adultos não tinham participação social, estamos nos referindo, especificamente, ao direito de votar. Então, imaginamos o seguinte: se em 2019 temos mais de 13 milhões de jovens e adultos analfabetos, mas podem votar e no Regime Republicano, por exemplo, quantos não tinham direito do voto? Como seriam as políticas de Estado para essa população? Diante disso, pautamos nossas discussões a partir de Silva (2010). Para ele,

A constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, proclamada em 24 de fevereiro de 1981, demarcou a mudança dos traços característicos da monarquia centralizadora, sendo inaugurado o Regime Republicano que levou, em tese, à ampliação dos direitos dos cidadãos através do voto. No entanto, o que se pode verificar a partir dos documentos e registros da época é que os adultos em situação de pobreza ficaram novamente excluídos do pleno gozo de sua cidadania, uma vez que sua condição de analfabeto não permitiria ter acesso ao voto. Isto seria possível somente a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (SILVA, 2010, p. 51).

Corroborando com Silva (2010), foi muito difícil a realidade vivida pelos sujeitos jovens e adultos, concernente à participação social e decisória do país, pois foi, de fato, um cenário de exclusão dessa população brasileira de jovens e adultos. Em outras palavras, esses sujeitos foram desconsiderados como cidadãos. Portanto, deslegitimaria o processo de participação social por conta do não acesso à educação.

Ainda é importante inferir sobre a exclusão social e educacional que faziam e continua fazendo parte da população jovem e adulta, potencializava não somente o analfabetismo. Mas, a manutenção da pobreza e a extrema pobreza, não participação social e precarização do trabalho. Então, seria uma cadeia produtiva para manter esses coletivos fora do processo educacional e mantê-los na condição de classe menos favorecidas, ou ainda, seria fruto de uma construção sócio-histórica injusta, desigual e excludente. Portanto, podemos considerar que muito ainda precisa ser feito para que o dito no artigo 208 da CF de 1988 seja efetivado de fato, ao afirmar que é dever do Estado garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando aos sujeitos a oferta e garantia para todos.

As tessituras da EJA no Estado brasileiro fazem-nos notar que a sua trajetória histórica é marcada por percalços. Muitos foram os percalços para efetivar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, pois o que tínhamos no país, anterior a 1988, era espécies de programas, de caráter voluntário para os sujeitos adultos. Somente em 1996, com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, a EJA assinala seu território de modalidade de ensino. Esse marco potencializou e assegurou os direitos de milhões de brasileiros jovens e adultos. É bom ressaltar que mesmo preconizado na LDB nº 9.394/1996, o que efetiva a EJA são as políticas públicas contínuas.

Muito precisa ser efetivado na legislação concernente à EJA, sejam as políticas públicas contínuas, seja a configuração de lutas dos movimentos sociais, educacionais e políticos. É preciso, ainda, uma nova configuração no campo da realização de pesquisas, políticas

educacionais de formação de professores, produções teóricas para a consolidação e materialização de uma educação de qualidade para os sujeitos jovens e adultos.

Ainda na historiografia da EJA, é importante assinalar que no ano de 2003, o Governo Federal (Governo Lula) criou mais um marco na EJA. Um campo e espaço mais acentuado para essa modalidade de ensino. Referimo-nos ao espaço, pois, no Ministério da Educação (MEC), do período foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Destacamos a importância dessa secretaria, afinal, uma das funções era implementar e efetivar a política de erradicação em curto prazo, os índices de analfabetismo no Brasil. Vale salientar que, no atual governo essa secretaria não existe.

Destacamos, em especial, que foi o período de maior efetivação em termos de políticas públicas contínuas na área de educação no país. É bom reforçar que, foi nos períodos compreendidos de 2003 a 2010 que a Educação de Jovens e adultos saiu da zona periférica na política educacional. Foram muitas e significativas as políticas para a EJA adotadas no Brasil durante o Governo Lula.

Podemos destacar, inclusive, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), e os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este último, destinava grande investimento federal à EJA, que até então, não era incluído no Financiamento.

No Governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016) foram dadas continuidades às políticas educacionais à EJA. Podemos sinalizar, de forma geral, que a política educacional potencializou a visibilidade da modalidade EJA, na ampliação do atendimento aos jovens e adultos mediante a implementação de inúmeros programas para esses sujeitos.

Entretanto, após a entrada do Governo Temer à Presidência, notamos a descontinuidade das políticas educacionais de fortalecimento da EJA. Embora tenham sido apenas dois anos no cargo, muitos retrocessos foram gerados. Podemos, inclusive, constatar que a lógica construída durante o governo anterior não foi mantida, pois a oferta de EJA, de forma geral, manteve-se fragmentada e ainda primando por uma formação concreta e substancial. Podemos ainda citar a “Reforma do Ensino Médio” e a homologação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que por sua vez não assinalou o lugar/espaço da EJA nesse documento.

Dando seguimento às políticas descontínuas da EJA, surge o Governo Bolsonaro (2019), causando uma série de retrocessos à educação, sobretudo à EJA. A primeira instabilidade feita

à modalidade de ensino foi a extinção da SECAD, órgão responsável pela implementação e acompanhamento da EJA, educação do campo e educação em prisões.

Podemos dizer que no atual governo, sequer tem alguém (técnico, secretaria e coordenação) na pasta da EJA. Não identificamos nenhuma ação ou política desse governo sobre a EJA e a BNCC. Ampliando, assim, a segregação e descontinuidade das políticas públicas para a EJA. Salientamos, inclusive, que 2019 foi o ano de menor aplicação de recursos à modalidade. E como sabemos, o governo federal é responsável pela política de fortalecimento de formação de professores e de material didático. Não existe uma proposta ou programa, gestor, política de alfabetização no atual momento. Em suma, podemos, infelizmente, inferir que, as modalidades que sempre tiveram prestígio na historiografia da educação brasileira estão sob ameaças, mais ainda a EJA, que não tinha prestígio social.

Em síntese, podemos situar a EJA no Brasil como processo marcado por diversas tensões. Podemos ainda acrescentar que a EJA é uma modalidade de ensino, nos dias atuais, caracterizada como jovem no cenário da política da educação brasileira. Muito embora, abriremos “aspas” para sinalizar que apresentava remotas iniciativas no Brasil colonial ao Brasil. Mas essas iniciativas, como citados em outros momentos neste capítulo, tinham interesses religiosos, de doutrinação e confessional. Muitos anos após, com a promulgação da CF 88, vemos o renascimento da EJA enquanto modalidade de ensino. Sendo dessa maneira, parte integrante da educação nacional e direito constitucional, portanto, um direito do cidadão e dever do Estado.

Ao analisarmos a linha do tempo, a seguir, do Brasil Colônia ao Brasil República, notamos o processo descontínuo dessa modalidade de ensino. No entanto, pequenos e silenciosos avanços são vistos na atualidade em especial no período compreendido de 2003 a 2016.

#### Quadro 7 - Linha do tempo da EJA no Brasil

<b>Período</b>	<b>Características</b>
Brasil Colônia	Educação para adultos com fins religiosos.
Brasil Império	Ensino noturno para os adultos analfabetos.
1932- 1934	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova Constituição Federal: importância de ofertar educação para os adultos.
1940	Política educacional e se detecta um alto índice de analfabetismo.
1945	Fim da Era Vargas e criação da UNESCO (pede para que adultos analfabetos sejam ensinados).

<b>Período</b>	<b>Características</b>
1947	O Governo da época cria a Campanha Nacional de Educação de Adultos (recomendação da ONU) que propunha alfabetizar os adultos em três meses.
Final (1950) e início de (1960)	Concepção de educação para adultos (Ideias de Paulo Freire: Educação conscientizadora).
1964	Início do Regime Militar (alfabetização passou a ser visto como uma ameaça).
1970	Surge o programa MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com uma proposta bem ao oposto aos ideais de Paulo Freire. Era a alfabetização mecânica e funcional.
1971	O Governo Militar cria a lei nº 5692/71, instaura-se o Ensino Supletivo e a educação para jovens e adultos. Pela primeira vez, um capítulo específico na legislação brasileira sobre a EJA.
1985	Extinção do MOBRAL. Surge então a Fundação EDUCAR. Nada de novo na EJA.
1988	Constituição Federal: A EJA como direito garantido à educação básica e gratuita.
1990	Ano internacional da alfabetização, realizou-se uma conferência mundial e nela foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 1996 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) e diz que o ensino fundamental não obrigatório para adultos.
2000	MEC criou uma Comissão Nacional de EJA. Cria-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos
2003-2010	É criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) Surge os programas emergenciais, dentre eles o Programa Brasil Alfabetizado, lançado por meio da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. PROJOVEM - Criação do Programa de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. É lançado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, para jovens maiores de 18 anos. Criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Gestar ofertou formação continuada, orientado para a formação de professores (EJA). PNE (Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional).
2011-2014	Pronatec EJA; Programa Educação em Prisões; Programa Nacional do Livro Didático (PNLDEJA); PRONACAMPO;
2016	Governo Federal suspendeu o Programa Brasil Alfabetizado.
2019-2020	Invisibilidade da EJA; Extinção da SECAD e PNLDEJA; Menor investimento na EJA; A EJA fora da BNCC.

Fonte: Elaborado pelo autor

Diante das exposições supramencionadas, inferimos que desde que a EJA é EJA, os sujeitos são os mesmos. São os sujeitos coletivos, que por sua vez seus direitos foram negados pelo estado. Assim, aponta Silva (2010):

Juntamente com questões políticas legais e de destinação de recursos públicos, legais e de destinação de recursos públicos para a EJA observa-se que essa modalidade de ensino é acompanhada de uma tensão: entender a EJA como direito implica conceber os jovens adultos como sujeitos ricos em vivências, práticas, lutas e experiências (formadoras e deformadoras). Essa concepção deverá orientar as políticas e práticas dessa modalidade de ensino. (SILVA, 2010, p. 63).

Corroborando com os diálogos do autor, a EJA, por ser uma modalidade de ensino em que seu público é caracterizado por sujeitos que tem uma vasta trajetória de vida, muitas vezes injusta, desigual e excluída, faz-se necessário que o campo educativo seja feito de forma reflexiva, considerando os vários aspectos e especificidades. A título de exemplo, os aspectos históricos, sociais e culturais. Ou seja, relacionar os processos educativos e formativos a potencializar a emancipação do sujeito, que é a premissa básica dessa modalidade de ensino.

#### 4.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA?

Falar dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos é pensar a diversidade de sujeitos numa modalidade de ensino. É pensar num caldeirão da diversidade de sujeitos, levando em consideração a diversidade que compõem essa modalidade de ensino. São construções identitárias construídas em suas trajetórias, permeadas de encantos, sonhos, frustrações e perspectivas. A EJA é a diversidade ou um “caldeirão” heterogêneo preenchido por sujeitos que dela fazem parte.

Pensando assim, cabe levantar alguns questionamentos: quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos? Como eles chegam à essa modalidade de ensino? Quais suas reais expectativas? O que temos de novo nessa modalidade? Quem são os professores que atuam na EJA? Como eles (professores) chegam nesta modalidade? O que revelam as pesquisas sobre a EJA? Quais são as leis/ normativas que asseguram essa modalidade?

Para responder a esses questionamentos, faz-se necessário fazer uma viagem no panorama da EJA no Brasil, bem como compreender que essa modalidade de ensino é permeada pela diversidade, no sentido amplo da palavra.

Os sujeitos na Educação de Jovens e Adultos apresentam uma diversidade em termos das mais variadas identidades do seu público. São sujeitos que carregam em si um vasto saber/conhecimento nos diferentes aspectos, no social, cultural, popular e histórico em suas



narrativas. Esses sujeitos coletivos compostos por diferentes categorias: social, racial, étnica e de gênero, na maioria das vezes são excluídos socialmente, sobretudo, por não ter tido o acesso na “idade certa” aos espaços escolares. Esses sujeitos apresentam “trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência”, aponta Arroyo (2011, p. 24).

São sujeitos que voltam à escola ou estão pela primeira vez em busca da escolarização e inclusão na sociedade letrada. Muitas vezes essas expectativas são frustrantes, por conta de um currículo, propostas educacionais, etc. Muitos dos professores chegam à modalidade como complemento de carga horária, sem muito conhecimento da modalidade. Embora seja importante destacar que a legislação, a Constituição Federal e a LDB nº 9394/1996, garantem e orientem o trabalho com essa modalidade de ensino.

São muitas as especificidades da EJA. Nessa modalidade de ensino concentra-se os mais variados coletivos sociais. Concentram-se as mães, os pais, os desempregados, os de baixa renda, os analfabetos, o (i) letrado (alfabetizado ou não), alfabetizado (mas não letrado), os homossexuais, bissexuais, heterossexuais, transgêneros etc. Muitos coletivos num único espaço, que buscam na EJA o espaço para dar continuidade aos estudos.

Nessa direção, os estados e municípios brasileiros que ofertam a EJA, têm seus espaços escolares marcados pelas mais variadas diversidades. Essas diversidades, por sua vez, são tidas como um desafio para os docentes. São desafios relacionados às questões de gênero, raciais, sociais, cognitivas, motoras etc. Logo, constituem-se como uma tarefa desafiadora para os docentes, em especial.

Foi aprovado em 10 de maio de 2000, o Parecer de nº 11/2000, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este parecer apresenta a caracterização dos sujeitos coletivos da EJA:

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. (BRASIL, 2000, p. 06).

Mas como os alunos se veem na EJA? Esse é um dos questionamentos que deve ser feito para repensar e problematizar a visibilidade dos sujeitos negros que constituem a EJA. É bom salientar que a invisibilidade dos sujeitos (homens e mulheres, jovens, adultos e idosos) negros na EJA é marcada pelo processo de exclusão criado e estruturado pelo Estado brasileiro por

décadas. Por isso, é tão necessário e urgente repensar as identidades que constituem a EJA. Em suma, a EJA é a diversidade dentro da educação básica. Falar dos sujeitos da EJA é pensar nos estudos de Arroyo (2018). Para ele,

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros nos limites de sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização [...]. (ARROYO, 2018, p. 29).

Arroyo (2018), ao caracterizar a EJA, só reforça as discussões sociológicas de Boaventura de Sousa (2014). Esses dois autores trazem uma discussão pertinente sobre os sujeitos e a organização da estrutura social. Nessa direção, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão ligado ao MEC, divulgou no ano de 2019, o censo da educação básica de 2018. É bom ressaltar que esses dados são coordenados pelo MEC, porém, com a colaboração das secretárias estaduais e municipais de educação, onde através do censo escolar, essas informações são processadas e quantificadas. Vamos manter as discussões desses dados no que se refere à EJA.

Ao levar em análise os estudos de Arroyo (2011), apresentamos o gráfico de alunos matriculados na EJA, no que diz respeito aos coletivos de gênero. O gráfico a seguir, apresenta o raio x da matrícula dos sujeitos por sexo. Vejamos o gráfico dois com percentual de alunos por modalidade e etapas da educação básica, na categoria cor/raça:

## Figura

7 –

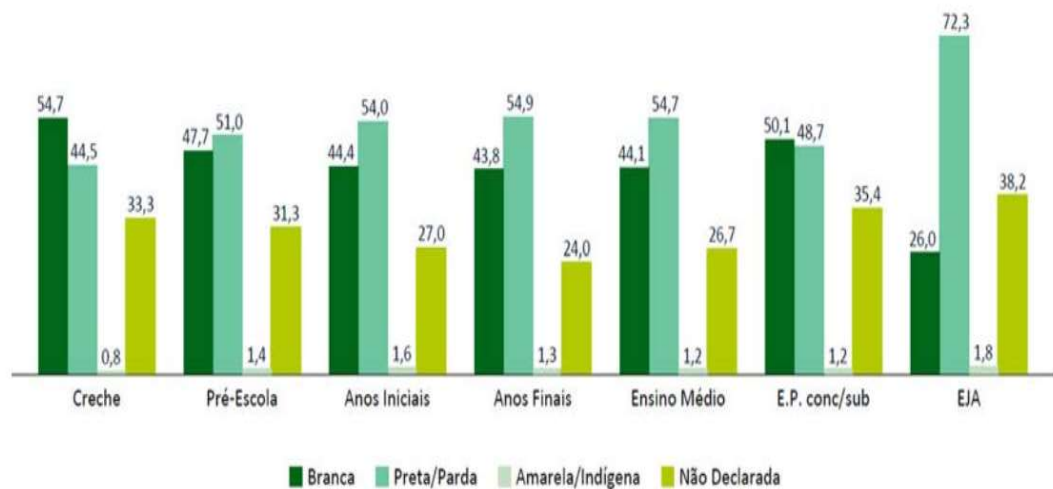


Gráfico percentual de matrículas por cor/raça etapas de ensino – Brasil – 2018

Fonte: MEC. Adaptado pelo autor

Através da análise do gráfico 2, podemos inferir e concordar com Arroyo (2018, p. 29) sobre o quantitativo dos sujeitos matriculados na EJA, ao afirmar que “Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais[...]”. Nesse mesmo prisma, o MEC (2019, p. 18), apresenta o relatório e informa que “outrossim, pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino, em especial na educação de jovens e adultos (EJA), na qual representam 72,3% dos alunos.”

Nossas discussões, nesse momento, serão voltadas para as questões raciais na EJA. Estabelecemos a relação aos sujeitos negros da EJA, no relatório, também chamado de Resumo Técnico-Censo da Educação Básica 2018, pois identificamos a presença marcante dos coletivos, pela a categoria cor/raça, especificamente na modalidade EJA. Ainda é extremamente elevado o percentual de sujeitos negros na EJA. Isso é um reflexo de que estes não tiveram acesso à garantia da permanência em modalidades privilegiadas e recorrem à essa modalidade de ensino para dar continuidade, finalizar ou iniciar os estudos.

Em relação à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 75,7% do EJA fundamental e 67,2% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 22,2% do EJA fundamental e 31,6% do EJA médio. (BRASIL, 2019, p. 32).

Quais leituras podem ser feitas a partir das informações do MEC (2019), no que diz respeito à questão racial na EJA? O que esses dados nos trazem? Como são vistas as questões raciais na EJA? São levadas em consideração ou são negligenciadas? Então, podemos fazer uma analogia da EJA e as questões raciais, com base no relatório (2019), a categoria dos sujeitos negros é a que mais compõe essa modalidade. Mas será que aluno negro vê a sua face na escola, nos currículos, nos livros didáticos, nas falas dos professores? Pensamos que esses sujeitos jovens e adultos veem um currículo branco e eurocêntrico. E sendo assim, cremos que esses fazeres pedagógicos na modalidade EJA levam à negação da própria identidade.

Para dar conta desses questionamentos, vamos considerar que os sujeitos da EJA apresentam os mais variados pertencimentos socioculturais. E todas essas diversidades se encontram nos espaços escolares da EJA. Nessa mesma linha de discussão, temos como marco indicador, as políticas educacionais: a sanção da Lei Federal nº 10.639/2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou a LDB nº 9.394/96. Essa lei direciona as políticas públicas às questões raciais, no ensino fundamental e médio, mas é preciso entender se essa lei, realmente, tem sido efetivada/cumprida na modalidade EJA.

A alteração na LDB nº 9.394/96, por conta da Lei nº 10.639/2003, exigiu ao currículo da educação básica brasileira um amplo debate sobre as questões étnico-raciais. E mais além, exigiu que os professores ressignificassem suas práticas pedagógicas e a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, de forma a efetivar o descrito/dito na lei. Sendo assim, podemos inferir que existe um distanciamento entre o dito e o feito na EJA, no que tange à lei nº 10.639/2003. Nesse mesmo diálogo, ampliamos nossas discussões a partir do que Arroyo (2018), discute:

Há constâncias que merecem atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias constantes têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidades de atores, de ações, espaços e intervenções. Mais ainda, essas características históricas tidas como negativas na história da EJA somente se explicam pelas constâncias perversas a que continuam submetidos aos coletivos sociais, raciais, culturais com que a EJA vem trabalhando. (ARROYO, 2018, p. 33).

Corroborando com o autor, podemos estabelecer outras analogias com a EJA. Primeiro que a EJA é uma educação destinada para jovens e adultos que não tiveram oportunidades de frequentar os espaços escolares. Segundo, por essa modalidade ser composta, em sua grande maioria, por sujeitos negros. Essas duas categorias dialogam e exigem tanto do poder público, quanto dos gestores e professores repensar as realidades presentes na EJA e rediscutir a questão racial nos currículos, práticas pedagógicas e os desdobramentos das leis e das políticas públicas educacionais.

Os sujeitos que têm suas marcas culturais, sociais, históricas, possuem saberes, conhecimentos de sua trajetória histórica e social. E por notar que a modalidade EJA ainda não é assumida como direito previsto na legislação nacional, não ser contemplada pelas políticas públicas, ser ainda notada, como ensino supletivo e de caráter filantrópico.

Tendo em vista as exposições anteriores, é necessário que lutemos para que essa modalidade de ensino saia da condição de subalternidade e ocupe o espaço das políticas públicas e seja vista como direito constitucional, para aqueles coletivos sociais que tiveram seus direitos violados e/ou negados pelas representações de estados no cenário brasileiro.

Associando as questões raciais, no que tange a lei nº 10.639/2003, na EJA, fazemos a analogia que, o preconceito e a discriminação racial são processos que estão alicerçados na construção da identidade do brasileiro. E como tal, constitui-se em um grave problema existente

nos dias atuais, presente em toda a sociedade, de um modo geral, reforçado e ampliado no âmbito escolar em todas as modalidades de ensino.

Quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos (EJA), são mais acentuadas a discriminação e o preconceito racial, visto que é uma das modalidades de ensino em que o preconceito, o choque cultural e a discriminação são também desenvolvidos e alimentados, pois reflete, constantemente, de forma explícita os processos sociais da sociedade e/ou grupos em que esses coletivos convivem.

Vale ressaltar que mesmo com as referências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais, muito precisa ser feito e efetivado por parte dos docentes da EJA. O distanciamento do educador e a ausência de preparo pedagógico para desenvolver atividades educacionais abordando o racismo e diversidades étnicas são descritos como fatores limitantes para a efetivação da educação das relações étnico-raciais, no contexto brasileiro, fazendo, portanto, urgente e necessária a formação continuada dos docentes. Como ressalta Paiva (1997),

[...] estado florescendo nas escolas, reforçados pelos rituais e práticas pedagógicas e pelo desejo de mudar essa ordem de relações excludentes que têm contribuído significativamente para a manutenção da subalternidade, da opressão, do analfabetismo e da reduzida escolarização – ingredientes indispensáveis para a alienação dos processos políticos e da participação social. (PAIVA, 1997, p. 101).

Os sujeitos da EJA são, na sua maioria, aqueles que não concluíram a educação básica no tempo “certo” por questões pessoais, sociais ou foram forçados ao longo da vida e pela exclusão das políticas públicas. E que hoje, são ainda julgados pela questão racial. Vale lembrar que esses sujeitos são, em sua maioria, pais e mães de família, trabalhadores informais, pescadores que por sua vez, a sociedade e/ou contexto social exige que estes busquem a conclusão da educação básica para atender a “era do conhecimento”, de modo a adquirir instrumentos básicos da cultura letrada. Portanto, é vivenciado a necessidade dos estudos na perspectiva das relações éticas na educação de Jovens e Adultos, como aponta Da Silva (2003):

Como a discriminação racial está presente na área educacional o desenvolvimento educacional e a especialização dos afrodescendentes fica comprometida, o que resulta na dificuldade de sucesso educacional e, portanto, dificuldade de acesso a profissões melhor remuneradas do mercado de trabalho, gerando um círculo vicioso de pobreza, insucesso escolar e marginalização social. (DA SILVA, 2003, p. 61).

As ideias propostas por Silva dialogam também com a de Gusmão, (2003, p. 94), quando sinaliza que “nisso residem o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. [...] torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros”. A

escola da EJA também é um ambiente social em que os sujeitos aprendizes, lidam diariamente com a exclusão, e a discriminação racial.

Sobre isso, ainda discute Gomes (2008):

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada de professores. (GOMES, 2008, p. 78).

Nota-se, ainda, que o processo de implicação da identidade é notado quando nos referimos aos negros, aos índios, às mulheres, entre outros socialmente segregados. Aos negros foram dados estereótipos negativos para menosprezar sua etnia, raça, conseqüentemente, sua identidade. Logo, é urgente e necessário construir uma educação de jovens e adultos baseada nos princípios da pluralidade, multiculturalismo, diversidade cultural, de modo a consolidar uma pedagogia antirracista.

Diante das situações-problemas, temos um grande desafio na Educação de Jovens e Adultos, pois precisamos compreender e entender a gênese do racismo, da discriminação ou choque cultural no contexto social e em especial, como se efetiva dentro dos espaços educacionais da EJA. Vimos que a questão racial é muito presente na EJA, fazendo com que os sistemas de ensino desenvolvam ações que potencializem um currículo multirracial e plural. Afinal, há uma forte presença dos sujeitos negros na EJA, exigindo que os estados, municípios e unidades de ensino sistematizem um trabalho pedagógico efetivo sobre a questão étnico-racial, na referida modalidade.

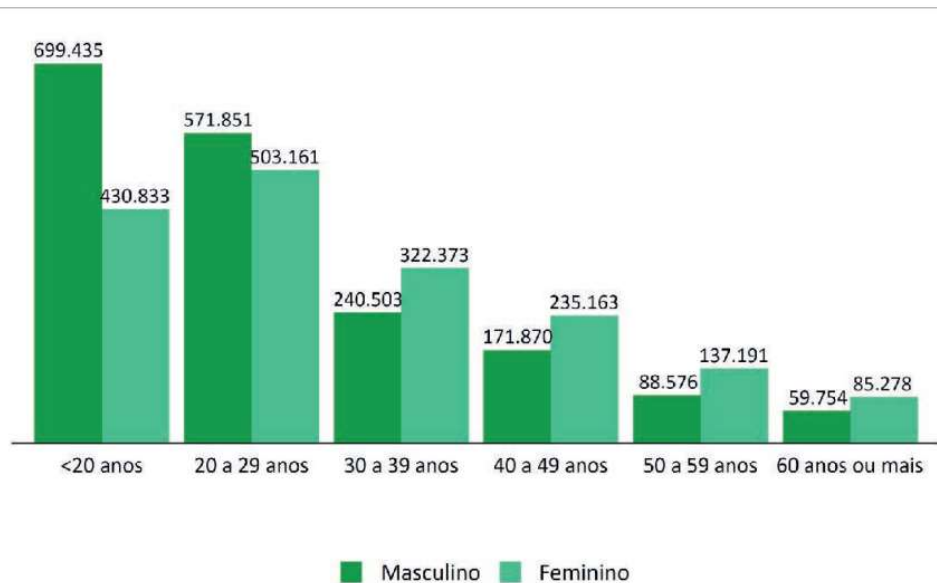
Concordamos com Gomes (2018), ao inferir sobre a presença negra na EJA. Ela dá os seguintes encaminhamentos:

Ao 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. (GOMES, 2018, p. 102).

Portanto, diante do que entendemos por EJA, no que diz respeito ao público e com base no censo do INEP, divulgado no ano de 2019, pensar a educação na perspectiva da igualdade e da diversidade étnico-racial. Mas pensar nessa perspectiva é perceber que são muitas tensões ainda enfrentadas pelo Movimento Negro, ao reivindicar do Estado a garantia dos sujeitos negros da EJA que eles sejam reconhecidos nas políticas públicas e também nas práticas escolares, levando em consideração as diversidades étnico-raciais.

Ao questionar quem são os sujeitos da EJA, o MEC (2018), traz um recorte desses sujeitos, nos dados do censo de 2018, na categoria faixa etária e sexo, a seguinte informação disposta no gráfico a seguir:

**Figura 8** - Gráfico número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos segundo faixa etária e sexo – 2018



Fonte: MEC. Adaptado pelo autor.

Vimos que é crescente o número de alunos menores de 20 anos na Educação de Jovens e Adultos. Essa é uma das questões sinalizadas ao inferir o questionamento: na EJA, atualmente, temos a presença marcante do fenômeno juvenil. Quanto a isso, o MEC (2019, p. 29), relata que “A EJA é composta predominantemente por alunos com menos de 30 anos, que representam 62,2% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 57,6% das matrículas.”

Cabe inferir que os sujeitos que ocupam o maior grupo no gráfico disposto acima, sobre as diferentes faixas etárias que compõem a EJA, como um novo fenômeno dentro da modalidade. Ou seja, um novo cenário dentro da EJA. Diante disso, pensamos no que discute Arroyo (2018):

A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiram fazer o seu percurso nessa lógica seletiva e rígida do sistema escolar. Cada jovem e adulto que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter público do nosso sistema escolar. [...] Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas da vida a que é condicionada a infância, a adolescência e a juventude populares e a teimosa rigidez e

seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que voltam à EJA talvez seria uma forma do sistema escolar reconhecer essa distância intransponível. (ARROYO, 2018, p. 48).

Dessa forma, a escola da EJA precisa compreender essa dinamicidade das faixas etárias presentes nessa modalidade. Ela pode ser para esses sujeitos juvenis uma possibilidade de ascensão econômica, de socialização e integração social de diferentes grupos de aproximação e/ou distanciamento e também um espaço de convívio e valorização deste grupo.

No entanto, a presença juvenil nessa modalidade de ensino é marcada por rótulos, como descreve Arroyo (2018, p. 76-77), as falas dos educadores, do tipo: “jovens contra a escola”, “eles não valorizam”, são uns bárbaros”, estão desanimados”, “são desatualizados e incompetentes”. Notamos, a partir desses discursos, os desencontros e distanciamento entre os sujeitos (professor x alunos) da EJA. Ou seja, um dos entraves dessa relação é a dificuldade de a escola lidar com a heterogeneidade do público juvenil.

Em suma, esses jovens chegam aos espaços escolares com seus vínculos, hábitos e culturas, produzidos socialmente, na comunidade e na família. E essas características, muitas vezes, entram em conflitos com a visão escolástica: os professores (ativos) estão ali para ensinar e os alunos (passivos) estão ali para aprender. Essa relação entre ensinar x aprender e ativos x passivos ocasiona uma tensão no ambiente escolar. Consequentemente, desperta o desinteresse do público jovem para com a escola, potencializando, por outro lado, o rótulo de que os jovens não querem/gostam de estudar. Seguindo as premissas da presença juvenil, um dos desafios para a escola da EJA, concernente à dinâmica juvenil, é por não reconhecer os sujeitos jovens como direito à modalidade.

#### 4.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

Conforme vimos nas discussões das abordagens anteriores, é sabido que a EJA é uma modalidade de ensino marcada pela diversidade. Seja pelas características sociais, econômicas, culturais, étnicas, de gênero, faixa etária dos sujeitos. Mediante toda essa diversidade, pensamos que um dos desafios está centrado naqueles que, de fato, efetivam o trabalho na modalidade, os professores.

O trabalho na EJA, deve, portanto, ser feito com o intento de emancipar os sujeitos, consequentemente, provocar a mudança social, mas para isso, faz-se necessário entender quem são os professores que atuam com o público da EJA. Além disso, analisar a trajetória e seu percurso nessa modalidade. Outro fator que precisa ser levado em consideração é o processo



formativo dos docentes que atuam na EJA, suas reais expectativas e conhecimento do público dessa modalidade de ensino.

Giovanetti (2018) pontua uma discussão pertinente ao falar dos fazeres docentes na EJA. Para ela,

Ao reeducarmos o nosso olhar docente, à luz do legado da educação popular, poderemos superar a negatividade ainda tão presente em nossas abordagens sobre os alunos da EJA, ainda referidos por meio de uma visão marcada pela “carência”, o que acaba por reafirmar uma postura preconceituosa e estigmatizada. (GIAVONETTI, 2018, p. 247).

Diante das considerações, cabe aos professores e educadores da EJA ressignificarem seus olhares para essa modalidade de ensino. Porém, esses olhares não devem ser voltados para a negatividade e carências dos sujeitos. Pois, enfatizar as “carências” implica em repetir os mesmos discursos estigmatizados e preconceituosos para com o público da EJA. Esse olhar deve, sobretudo, estar voltado para educação como direito daqueles sujeitos excluídos socialmente.

No que se refere ao processo formativo dos professores que atuam na EJA, seja ele inicial ou continuado, perpassa por inúmeras discussões. A formação dos educadores vai além da profissão docente, mas por uma questão política educacional de intencionalidade para o fomento ao processo de mudança e emancipação dos sujeitos da EJA. É bom destacar que o processo formativo dos educadores perpassa por concepções de educação que temos, a educação que queremos e quais sujeitos queremos formar.

Pensamos que o processo formativo daqueles que atuam na EJA, sobretudo, deveria ser um processo contínuo e em constante construção. Afinal, somos sujeitos socioculturais, frutos das mais variadas experiências sociais, culturais e históricas. Por outro lado, sabemos que não é um desafio fácil de resolvido, o processo de formação do educador no Brasil, pois falta uma reformulação na matriz dos cursos de graduação e licenciatura, ou inserção de componentes curriculares e formação específica de professores para atuar na EJA.

São complexas as discussões sobre a formação do educador para a EJA. Requer um debate sobre as configurações curriculares dos cursos superiores, sobretudo, daqueles destinados à formação de professor. A título de exemplo, nos cursos de Pedagogia temos apenas uma ou no máximo duas disciplinas de 60 horas voltadas para a modalidade EJA. Pensamos que não seja suficiente uma disciplina de 60 horas, para dar conta de toda a dinâmica que permeia a EJA.

Diante do questionamento feito anteriormente, trazemos à tona o Parecer do CNE/CP nº 009/ 2001, que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Escola Básica. Neste documento são apontados os direcionamentos para os cursos de formação de professores:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. [...] os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (CNE/CP nº 009/2001, p. 26).

Salientamos que pesquisas recentes sobre a EJA apontam a formação inicial dos cursos superiores como genérica. Logo, exige que seja feito um estudo sobre a necessidade da revisão ou reformulação dos cursos superiores voltados à formação de professores, bem como a formação do educador para atuar na EJA.

Além dos estudos teóricos sobre a formação do educador da EJA, em 2014 foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste plano são estabelecidos metas e objetivos a serem alcançados até 2024, nas diversas etapas e modalidades de ensino do país.

Vamos adentrar no PNE para tratar dos aspectos da EJA e da formação de professores. No objetivo dois do PNE, consta que até 2024 todos os professores da educação básica possuam formação obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que lecionam. Destacamos aqui, o item cinco do PNE. Nele é apontando o reconhecimento da fragilidade dos cursos de graduação e demais licenciaturas, concernente à atuação dos professores da EJA. Neste plano é apresentado os seguintes objetivos e metas para a EJA:

Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para, no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, na forma de atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos ao esforço de erradicação do analfabetismo. (BRASIL, 2014, p. 52).

Para além do processo da alfabetização e da formação, são postos outros desafios à prática docente. Precisa de um novo olhar, um novo saber docente frente aos mais variados coletivos dividindo o espaço da EJA. São os coletivos de desempregados, pais, diferentes níveis de aprendizagens, de idade, de gêneros e orientação sexual, etc. Todo esse “caldeirão” da

diversidade está posto ao desafio da tarefa docente. Mas como dar conta de todos esses contextos? A formação de base consegue atender essas diversidades?

A formação docente para a EJA deve ser formatada para reflexão, do tipo: o que ensinar, como ensinar, e qual ponto de partida e de chegada para trabalhar com os sujeitos da EJA. Afinal, a formação dos educadores para EJA, parte da premissa de que nessa modalidade de ensino há a necessidade da ressignificação dos fazeres pedagógicos frente às inúmeras especificidades e na construção de sentidos e significados. É dado ao fazer docente a heterogeneidade das mais variadas necessidades de ressignificação: as formas de ensinar e aprender novos e velhos conhecimentos na EJA.

Há muita discrepância na formação de educadores no Brasil, para a EJA. Os cursos de licenciaturas, por exemplo, não têm formação inicial ou de base para atuar nessa modalidade. No curso de Pedagogia tem no máximo, duas disciplinas na matriz do curso. Sem falar que o curso de Pedagogia, tem uma série de componentes curriculares abordando aspectos da infância. Notamos nessa lógica a relação paradoxal, uma vez que se apresentam as mais variadas especificidades na EJA.

Ainda é bom destacar as contribuições teóricas de Moura (2017) sobre o espaço da formação docente para a EJA. Esses professores não foram (in)formados para atuar nessa modalidade de ensino, que é marcada pela heterogeneidade de situações. Ressaltamos, ainda, que esses professores lotados na EJA não apresentam, muitas vezes, formação específica, e muitos não têm formação pedagógica para atuar nessa modalidade.

Para Moura (2017),

Como não poderia ser diferente, a formação docente para a EJA sofre reflexo direto do tratamento subalterno que esta vem recebendo ao longo da história da educação brasileira. Normalmente, aos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, não é exigida nenhuma formação específica na área e, muitas vezes, as pessoas que atuam como professores sequer tem formação. A ausência de uma formação adequada acaba por contribuir para a perpetuação do local marginal ocupado pela EJA no sistema educacional, pois sem este é mais difícil ainda para os professores construir respostas e estratégias para os diferentes dilemas vivenciados na prática educativa. (MOURA, 2017, p. 121).

Paralelo a essas questões, há o desafio à formação de docentes para atuar na EJA, portanto, há a necessidade de rediscutir as competências e habilidades docente. Ainda é bom destacar que devemos repensar o plano de formação docente para atuar na EJA, visando a reflexão-ação docente das práxis transformadoras nessa modalidade de ensino, levando em

conta que é dado o desafio de ensinar/aprender àqueles que estão retomando pela segunda, terceira ou quarta vez aos espaços escolares. Isso potencializa os desafios do fazer docente.

A formação de professores no Brasil ainda é predominantemente curricular. Pensa-se nos conteúdos de cada licenciatura e da graduação. Mas pouco se pensa sobre a quem serão destinados esses conteúdos, como irão recebê-los e quais estratégias. Em se tratando da formação de professores para atuar na EJA, é preciso rediscutir para além do ensinar os “conteúdos”. Mas refletir de que maneira e forma, ou seja qual a metodologia. Conforme defende Cassab (2017, p. 79), “é preciso questionar o quanto essas imagens de um aluno idealizado são afrontadas pelos educandos reais da EJA, ou seja, a realidade da sala de aula acaba por exigir do professor reflexões sobre os sujeitos da EJA”.

Em outras palavras, uma formação do educador para atuar na EJA deve problematizar esses “conteúdos” na perspectiva histórica, social e cultural. Afinal de contas, como afirmamos antes, esses sujeitos estão frequentando a escola novamente. Esse intervalo, muitas vezes é carregado de angústia, dor, desigualdade e sofrimento. O que representa para os docentes da EJA, desafios à prática docente, exigindo, portanto, dos educadores constantes reflexões do seu fazer docente na EJA.

Os sujeitos da EJA que estão dividindo espaços com outros sujeitos, socializam vastas experiências e trajetórias sociais, culturais e históricas. Outros apresentam-se aprisionados (oprimidos) no espaço-tempo pelos fatores sócio-históricos e buscam e depositam no “novo” espaço escolar a reinserção, emancipação, mesmo que sejam ditas de forma implícita.

Essas especificidades acabam exigindo discussões e problematizações da formação de docentes para atuar na EJA. É preciso se questionar para além do que ensinar, mas problematizar: o que eles (alunos) já sabem, seus reais interesses, expectativas, etc. Assim, a formação do educador para atuar na EJA demanda um diálogo constante, como por exemplo: o que, como e para que ensinar os sujeitos coletivos da EJA.

São muitos os desafios para o fazer docente na EJA. Requer dos professores múltiplos olhares voltados para o percurso dos sujeitos, que por sua vez são marcados pelo processo da exclusão e negligenciamento de direitos. E esse saber/fazer na EJA e a própria modalidade, muitas vezes é invisibilizada, ocupa lugar periférico nas secretarias de educação dos estados e municípios, é carregada de estereótipos, preconceitos e ausência de políticas públicas e educacionais.

Diante de todas as discussões expostas nesse capítulo, julgamos como pertinente acrescentar a necessidade dos órgãos regulamentadores da União (MEC), Estados e municípios

fomentarem a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam/atuarão na EJA. De modo a contribuir para o amplo diálogo das realidades dessa modalidade de ensino (teoria) e a materialidade do fazer pedagógico (prático). Cabe acrescentar que, a formação dos professores, segundo Moura (2017),

[...] é necessário que o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Tendo essa perspectiva como horizonte, a formação inicial de professores tem o papel de contribuir para a construção da identidade desse docente, com vistas a possibilitar que nos cursos de formação de professores se efetive uma dinâmica de reflexão crítica sobre as complexidades de práticas institucionais e das ações praticadas por diferentes docentes, no intuito de preparar sua inserção profissional. (MOURA, 2017, p. 129).

Portanto, no que tange à formação do professor da EJA deve ser pautada na pesquisa e reflexão-ação sobre as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade. O processo formativo dos docentes para atuar na EJA perpassa pela construção da identidade. Essa construção deve ser pautada num mosaico de elementos que a constituem. Dessa maneira, a formação da identidade docente para a EJA deve ser pautada para a efetivação de uma educação emancipadora dos sujeitos jovens, adultos e idosos que constituem a modalidade de educação de Jovens e Adultos.

Acreditamos que uma sólida formação (inicial e continuada) docente é crucial para a consolidação de uma educação para jovens e adultos emancipadora, pois sabemos das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente da EJA pelas dinâmicas dos estados, municípios e instituições de ensino. Infelizmente, como vimos nas discussões, os professores da Educação de Jovens e Adultos não fomos (in) formados nos cursos superiores para trabalhar as especificidades que constituem a modalidade de ensino. Falta-nos formação de base e formação continuada para refletir e agir nessa modalidade de ensino.

## **5 EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Pretendemos, neste capítulo, pontuar discussões sobre as questões étnico-raciais e quais as implicações da Lei nº 10.639/2003 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e na formação de docentes para uma educação antirracista.

Além dos objetivos assinalados, pretendemos discutir teoricamente os diversos contextos e especificidades que permeiam a educação para as relações étnico-raciais: 5.1 Por uma Pedagogia decolonial no século XXI e 5.2 Proposição para uma educação antirracista.

### **5.1 POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NO SÉCULO XXI**

Sabemos que o termo pedagogia remete às práticas de conhecimentos e procedimentos. Nesse sentido, precisamos compreender como é materializada a Pedagogia decolonial, seus desafios, limites, possibilidades, bem como a forma de apropriação do termo, referida, muitas vezes, sem sentido. Dessa maneira, iremos ampliar as concepções de Pedagogia decolonial: sua definição, concepção e a importância da materialização na educação no século XXI.

Não se pode falar em Pedagogia decolonial sem levar em consideração o papel do Movimento Negro e seu protagonismo de luta e resistência “[...] novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera [...]”. Gomes (2017, p. 21). Ressaltamos as lutas, sobretudo, da sociedade capitalista, patriarcal, racista, sexista, heteronormativa e fundamentalista.

São necessárias, ainda, rediscussões das práticas antirracistas que existem no século XXI. Século marcado pelo fundamento ainda existente da democracia racial e da mestiçagem, pelo discurso da diversidade. São precisos discursos para além da diversidade. Mas um discurso político da diversidade, do antirracismo, da complexidade, da problemática e nas relações de poder.

Para Gomes (2017), além do discurso político é preciso a interconexão dos saberes identitários e políticos dos diferentes povos originários e tradicionais. Portanto, compreender os saberes e o contexto decolonial (indagar o patriarcal e racista) dos sujeitos negros brasileiros. Assim sendo, descolonizar (subverter) o que está colonizado pelos poderes eurocêntricos sobre

os países e povos latino-americanos. Afinal, para Quijano (2010, p. 120), “o que começou na América foi mundialmente imposto”.

As narrativas das literaturas apontam que existe uma estrutura de poder concentrado no eurocentrismo. E, hoje, temos discussões sobre decolonialidade para compreender a macroestrutura e, como isso implica na educação. Essas discussões são válidas para entender o sujeito-tempo-espaço dos sujeitos latino-americanos, na estrutura de poder no mundo. A macroestrutura, para Amaral (2017) “se limita às relações formais de exploração ou dominação colonial, mas envolve também as diversas formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade.” Ou seja, é uma relação de poder para além da exploração, mas da dominação dos corpos-territórios.

Como proposto por Quijano (2010, p. 86), o novo poder do capitalismo moderno colonial, se estabeleceu na América, com a concepção “[...] de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”. Trouxe uma nova forma de organização de todo o poder no mundo, ou seja, a relação de domínio político, econômico de poder e dominação colonial de um povo sobre outro. O que ele chama de colonialidade do ser.

Logo, entendemos como a América foi palco central da mudança de como se organizou/organiza o poder no mundo e conforme sabido, a colonização no território brasileiro a partir de 1500, por colonos portugueses. Eles, por sua vez, exploraram economicamente, assim como a mão de obra dos povos indígenas. Em seguida, de forma forçada, trouxeram sujeitos coletivos do continente africano para desempenhar o trabalho escravo. Esses povos africanos, então, foram submetidos ao piores tratamento: subalternos, objetificados, violentados, muitos, inclusive, com vidas ceifadas.

De 1500 a 1888 foram quase 4 séculos de escravidão no país, onde os africanos foram negados o direito de ser cidadão. Então, no ano de 1888, o Brasil foi pressionado pelo movimento abolicionista dentro e fora do país, foi assinada a abolição da escravatura no Brasil. Sendo o derradeiro país a abolir a escravidão.

No entanto, sabemos que a abolição não representou aos negros a liberdade e o direito de ser cidadão. Eles foram expostos à toda forma de exclusão social, econômica, educacional, inclusive perpassa aos dias atuais. Da abolição aos dias atuais, temos 132 anos. É recente quando considerarmos o período de exploração.

No que concerne à educação, os coletivos negros “libertos” foram inseridos numa sociedade desigual, preconceituosa, racista, misógina, celetista. Por consequência disso, os

coletivos negros procuram ser e estar no tempo-espaço. Além do mais, nessa trajetória secular, criou-se pelo currículo eurocêntrico a imagem do sujeito de forma estereotipada, demonizada, coisificada, de sujeito inferior.

Diante do exposto, cabe então discutir o que propõe Quijano (2010), pois não há como falar de poder/domínio, se não falar de raça, na categorização de pessoas, tão comum no século XVI até o século XIX. Aqui, vamos compreender os desdobramentos das práticas curriculares a partir da racialização. Cabe acrescentar que o conceito de raça foi criado e perpetuado num dado momento da historiografia, para uma finalidade determinada: dominação e subjugação de povos em detrimento do desenvolvimento econômico da Europa, em especial, na Europa Ocidental. Destacamos que, ainda, hoje, muitos se consideram, por algumas narrativas errôneas, como centro da civilidade do pensamento e do progresso científico.

As narrativas que perpetuam tal concepção merece indagação. A Europa é realmente o centro do progresso? Vimos, portanto, que a concepção de racialidade foi criada com a finalidade de dominação, principalmente no trabalho, na cultura, na produção de conhecimento e na produção sobre outros povos. Por outro lado, sabemos, pela Arqueologia, que a sociedade egípcia era superior ao conhecimento da Europa ocidental, sobretudo, na agricultura e medicina.

Para o pensamento colonial da modernidade, aqueles que não compactuavam com a civilização europeia moderna, com a forma como era organizada, eram considerados meros primitivos (mais ligados à natureza) e distante da questão humana racional. A imposição ideológica colonial era/é um mecanismo de tornar invisível todo conhecimento, práticas sociais de povos tradicionais e negros.

Portanto, a legitimidade de dominação dos brancos para com os indígenas e negros na América Latina (colônia de pós-colônia) é instituída. Segundo Quijano (2010), nada mais era que a ideia de branco=racional, indígena=primitivos, negros=não racional. Nesse prisma, perpetuou e foi legitimado por século, a ideia de dominação dos brancos sobre os indígenas e negros africanos.

Ainda sobre a legitimação da exploração dos povos na América Latina, Quijano (2010, p. 84), aponta que era, sobretudo, “imposição de uma classificação racial-étnica da população do mundo.” Em consequência disso, estabeleceu a divisão racial entre os aspectos identitários, político, social, econômico, estético, etc., na América Latina, em especial. E como bem pontua Quijano (2010), temos nessa sociedade, pós-colonial, pessoas determinadas aos tipos de funções por essa categorização racial. Para ele, a dominação colonial sobre os povos na América Latina foi:



[...] uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. (QUIJANO, 2010, p. 84).

Toda a estrutura criada pelos colonos desdobrou na estratificação étnica que temos nos dias atuais: branco com privilégios sociais, enquanto os demais sujeitos (tradicionalistas, negros, pretos e pardos) estão sujeitos e expostos às mazelas e a todo tipo de desigualdade, retroalimentada em todas as esferas nos dias atuais. A divisão racial do trabalho vai reverberar em todos os campos sociais, inclusive, sustentado por estruturas organizadas, para manter determinados povos, etnias, grupos, classe, gênero, cultura e religião em espaços subalternos da sociedade.

Na divisão racial do trabalho, o branco tinha o privilégio de ser assalariado, donos dos meios de produção, enquanto os sujeitos negros escravizados eram os responsáveis pelo trabalho braçal e de força. Reiteramos, ainda que, a organização social e racial do trabalho, na América Latina, hoje, inclusive, no Brasil é retroalimentada pela divisão social do trabalho, os serviços com remuneração mais baixa sejam reservados, majoritariamente, aos negros, ou seja, que negros ganhem menos que brancos no exercício do mesmo tipo de serviço; ou que negros tenham muito mais dificuldade para encontrar empregos que brancos.

No universo da divisão racial do trabalho da América Latina, tanto os indígenas quanto os negros, desempenhavam papel de servidão, por consequência da sua cor e seu fenótipo. Segundo Quijano (2010, p. 84), a divisão racial é “[...] uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade[...]”. Logo, o negro era visto como propriedade, ou seja, sujeito escravizado para o sistema de interesse do capitalismo europeu, na exploração das américas.

Portanto, o modelo a ser seguido, segundo os europeus, era de humanidade, ser humano branco e civilizado. Isto significa, também, a exploração da América Latina para além do aspecto econômico, mas, “civilizatório”. A concepção de civilização racional e moderna tornou-se o monopólio europeu cristalizado nas sociedades dos países latino-americanos.

Todas as relações sociais do século XVI, XVII e XVIII se estruturavam segundo um sistema racista, determinando e legitimando, dessa forma, a existência dos dominantes e dos dominados, respectivamente, brancos e negros. Esse modelo de exploração de relações raciais era uma forma de cristalizar a visão de povos que eram vistos não humanos (indígenas e negros). Em outras palavras, as relações de exploração na América Latina são de caráter colonial,

capitalista para brancos. Essa relação, inclusive, é mantida e perpetuada nos dias atuais, nas mais diversas formas de expressão do racismo.

Nosso entendimento do dinamismo das relações de exploração e divisão racial parte dos estudos pós-coloniais de Quijano (2010). Para ele, o racismo e desdobramento dessa prática é fruto da construção social e histórica da ideia de raça (colonialismo), a matriz de poder, que se expressa por meio da colonialidade. Além disso, vemos que a gênese do racismo foi a partir do domínio e racionalidade sobre as colônias, na América Latina.

Portanto, compreendemos que o

racismo [é] qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. [...] o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais. (SCHUCMANN, 2010, p. 44).

No entanto, somente no século XX, com o apogeu do cientificismo, foi desconstruída a ideia de raça como realidade brasileira. Reiteramos, ainda, que do século XVI até final do século XIX, em especial, o fenótipo e/ou cor da pele foi legitimada como classificação da espécie humana. Nessa classificação racial tinha a ideia de raça negra, branca e amarela. Onde a superioridade da raça era a branca.

No contexto pós-colonial da América Latina, a construção histórica e social da divisão racial fez com que a manutenção da exploração dos povos considerados subalternos, como os negros, indígenas, mulheres, homossexuais, sejam mantidos e manifestados de diversas formas. Ainda é importante destacar não somente a cor da pele para desqualificar os povos considerados subalternos, mas também os estigmas na dimensão psicológica, cognitiva, moral, intelectual, etc.

Como pontua Quijano (2005), na América Latina o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade. Isto quer dizer que ainda há a organização combinada de raça e sexo/gênero: homem branco, mulher branca, criança branca, homem negro e mulher negra e criança negra. E mais, acentuou também os estigmas com outros coletivos nesta lista: os idosos, população LGBTQIAP+, pessoas com deficiência etc.

Assis (2016) pontua sobre as relações de exploração nas colônias. Para ele,

Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. Essa distinção entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações

coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. (ASSIS, 2016, p. 614).

Diante do exposto, temos nos dias atuais (pós-colonial) os impactos da racionalização europeizada sobre os diversos grupos de sujeitos. Suas consequências são vistas na acentuação da sociedade contemporânea: o racismo epistêmico e institucional, machismo, sexismo e outras formas de opressão. Afinal, “Ver o gênero como categoria colonial também permite historicizar o patriarcado, salientando as maneiras pelas quais a heteronormatividade, o capitalismo e a classificação social se encontram sempre já imbricados” (Costa, 2012, p. 47).

Sabemos, por outro lado que, ser português ou espanhol é uma questão de categorização geográfica e de localização. Na sociedade da América Latina, pós-colonial teve outro desdobramento, entretanto, a relação e estratificação racial nos países latino-americanos é fundamentada na melanina dos sujeitos, na fisionomia e no fenótipo. Não obstante, são acentuadas de modo que as atitudes e ações praticadas por negros são julgadas ora como ineficientes, ora como imprestáveis.

No entanto, no que se refere aos sujeitos brancos são aceitos com a mesma naturalidade com que se rejeitam os negros. Temos o branco, filosoficamente, na estrutura de poder como racional e tem civilidade, tem legitimidade para o domínio da natureza enquanto o negro com funções específicas, são coisificados, subjugados, subalternizados, na concepção do universo ideológico da macroestrutura de poder.

Na lógica imaginária da colonialidade, a concepção de modernidade, bem como pessoas privilegiadas ou não, passa então a ser sistematizada. O progresso do primitivo para o civilizado. Portanto, a divisão racial do trabalho, praticada entre os séculos XV e XIX, amparado pelo imaginário da superioridade branca europeia, cristalizou negativamente a maneira de ver homens, mulheres e crianças africanas. Viam nesses povos a oportunidade de domínio e comercialização, por quase quatro séculos. Infelizmente, as relações sociais daquele período histórico foram estruturadas do e pautadas no sistema racista. Ou ainda, determinavam e legitimavam a existência dos brancos e negros, dominantes e dos dominados, respectivamente.

Nos contextos da atualidade, na América Latina, temos os desdobramentos da forma de domínio dos povos negros. No final do século XIX, quando foi dado fim na escravidão, por exemplo, a segregação territorial e racial, a presença dos imigrantes europeus contribuiu para que os negros não conseguissem empregos. Foi dado aos imigrantes europeus a oportunidade de trabalhar nas indústrias, gerando um grande problema: o negro abolido, sem escolarização e

conhecimento das técnicas das atividades industriais. Mais uma vez o negro lançado às mazelas sociais.

Diante das discussões apresentadas, permite-nos compreender a relação dos grupos sócias e a interface racial, colonos e colonizadores, colonialismo e colonialidade, na América Latina em diferentes contextos históricos. E mais, como essas relações estão acentuadas no Brasil, em especial. Por consequência disso, estabeleceram-se novas formas de estruturas sociais segregadas, com condições de educação e um mercado de trabalho restrito aos brancos, que tiveram oportunidade de obter propriedades e tornarem-se os donos dos meios de produção. Já os coletivos negros, acentuou a inferiorização, que era apresentada como primitiva, enquanto que os brancos eram apresentados como superiores (em todos os aspectos, tanto físicos quanto intelectuais). Essa era/é a lógica, segundo uma divisão racial do trabalho.

## 5.2 PEDAGOGIA DECOLONIAL: PROPOSIÇÕES CURRICULARES

O sistema de denominação colonial conjuga uma hierarquia. Outrossim, a educação decolonial vem opor-se a esta hierarquia: ela opera na superação das hierarquias coloniais. São visíveis e sentidos na conjuntura social dos contextos cotidianos, a desigualdade hierárquica de gênero, raça, cor, idade, orientação sexual. Por isso, faz-se necessário (re)pensar a Pedagogia decolonial.

Para entender o que concerne à Pedagogia decolonial, Mota Neto (2016) pontua:

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2016, p. 318).

Segundo o autor, a pedagogia decolonial é a práxis do refletir e agir sobre as grandes mazelas construídas pela opressão causada pela colonização. Dentre as mazelas, podemos exemplificar: a desigualdade social, a fome, o machismo, a homofobia, e outras formas de opressão. E, portanto, a decolonialidade vem mobilizar energia, opor as manifestações dessas ações, bem como formas de emancipar os sujeitos.

Para Neto (2016) é a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade. Entendemos, dessa forma, que a Pedagogia decolonial consiste nas lutas e/ou formas de reeducação para a visibilidade dos sujeitos oprimidos.

Assim, para trilhar no prisma da emancipação dos sujeitos (crianças, jovens, adultos e idosos), é urgente que sigamos avançando na construção de práticas, conceitos e linguagens que fortaleçam uma pedagogia decolonial em nossa sociedade, nas nossas escolas, nos currículos, ligada a um projeto de emancipação que garanta o direito de todos à existência, ao trabalho, à liberdade, à justiça e à educação.

Nessa lógica, operar na emancipação do ser/sujeito, para Mota Neto (2018),

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de resistência e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2018, p. 08).

Pensar na Pedagogia decolonial, significa, portanto, transcender a colonialidade, mostrando que há muito mais a ser dito, do que é dito a partir dos colonizados. Ou seja, é preciso que vozes e poderes (emancipação do ser) sejam dados àqueles que foram colonizados. Operar na lógica decolonial é chamar os olhares e alertas para as mazelas criadas e cristalizadas pela matriz colonial, sobretudo, ao paradigma da racialização, desumanização dos sujeitos (homens e mulheres negros) que foram/são oprimidos por mais de meio século.

Então, inferimos que a Pedagogia decolonial pode ser entendida como um conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e procedimentos que tencionam o pensamento, as práticas civilizatórias. “ São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, saber de outro modo, pedagogias encaminhadas [...] com intenções decoloniais” (WALSH, 2013 apud MOTA NETO, 2018, p. 06).

Por outro lado, são muitos os desafios que giram em torno da efetivação da Pedagogia decolonial. Consiste numa prática de saberes e procedimentos desafiadores. Requer além da luta, o processo de reeducação do seu fazer pedagógico, afinal, muitos dos discursos decoloniais não estão nas práticas curriculares, livros didáticos, nos fazeres pedagógicos, etc.

É necessário a materialização da Pedagogia decolonial para além do discurso, precisamos, sobretudo, “fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula” (CANDAUI, 2018, p. 133). Assim, essa Pedagogia precisa chegar ao chão da escola, possibilitando a reflexão da prática, do silenciamento, invisibilidade e naturalização das formas de opressão dos sujeitos.

Como bem propôs Candau (2018), é necessário pensar na proposição didática de emancipação dos sujeitos, visando o fortalecimento das perspectivas educacionais e sociais. Pensar na superação patriarcal, capitalista exploratória, machista e racista. Além disso, superar os estigmas da desumanização dos corpos, do gênero, raça/cor, subalternidade do ser, de seres primitivos, inferiores, bárbaros, coisificados, etc. Mas estabelecer, criar sentidos, na formulação de uma sociedade justa e democrática.

Defendemos a necessidade da urgência de exercitar a Pedagogia decolonial, pois, ela vai de encontro às práticas hegemônicas, eurocêtricas, colonialistas. Em termos mais práticos, o pedagogo decolonial (professor) para ser ator e sujeito político, transformador social, promotor da emancipação dos sujeitos (crianças, jovens, adultos e idosos).

Em suma, uma educação emancipatória da lógica do pensamento dos colonizados, que haviam sido suprimidos pelo eurocentrismo. Portanto, proporcionar a reescrita de um projeto de educação enquanto projeto político que almeja a ruptura com as formas de opressão e dominação das várias nuances do colonialismo. Exigirá, dessa maneira, do educador, novas práticas educacionais que beneficiem a autonomia, a emancipação, a dignidade e a liberdade.

Conforme discussão da abordagem anterior, permite-nos compreender melhor o processo da colonialidade, conseqüentemente o colonialismo na sociedade brasileira e, como a relação colonialidade *versus* colonialismo tencionam a educação, em especial, nos currículos e práticas. Destacamos, ainda, a necessidade de repensar a produção de conhecimento que ainda é eurocêntrico e elitista. Dessa forma, potencializar as práticas curriculares decoloniais. É preciso pensar na superação das práticas curriculares eurocêtricas, hegemônicas que comprometem novas gerações, com visão/pensamento único, legítimo e verdadeiro.

No entanto, é preciso destacar os avanços significativos para a materialização de uma prática decolonial. Podemos apontar, por exemplo, a Lei nº 10.639/2002, a Lei 11.645/2008, que altera a LDB nº 9.394/1996, bem como novos desdobramentos, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Nesse sentido, o que precisa ser feito é a materialização das políticas públicas nas práticas curriculares nos espaços escolares.

Com as proposições curriculares decoloniais, o professor tem a oportunidade de desconstruir com os sujeitos (alunos), os métodos hegemônicos, o poderio econômico privilegiado, as causas e conseqüências das mazelas sociais, os grupos subalternizados, silenciados e invisibilizados. Nessa ótica, é preciso materializar “a pedagogia que, partindo dos

interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (FREIRE, 2013, p. 56).

Corroborando com Freire (2013), as autoras Santos e Dantas (2020), propõem que a EJA seja pautada na

Afrobetização e letramento de (re) existências representam um único movimento que permite o exercício do aprendizado coletivo e compartilhado a partir do reconhecimento e valorização da leitura de mundo de cada sujeito, permitindo que, a partir de então, eles possam experimentar nas interações intersubjetivas a tomada de consciência numa ação significativa e transformadora. Ele permite releituras, afirmações e valorizações de identidade e étnicas, de gênero, sexualidade, políticas, dentre outras. (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 14).

Assim, podemos inferir a partir de Freire (2013) e Santos; Dantas (2020), que se faz necessário descolonizar os currículos de modo a ressignificar as práticas curriculares, os projetos políticos pedagógicos que beneficiem a emancipação, autonomia, a dignidade e a liberdade dos alunos, bem como desconstruir as diversas formas de opressão, exploração e dominação deixadas pelo colonialismo. Afinal, pensamos que tais práticas podem dar vozes, valorização dos conhecimentos dos grupos de sujeitos oprimidos que foram/são discriminados historicamente.

Propõe-se, nas estratégias educativas e afirmativas direcionadas ao povo negro da EJA, reconhecer formas de aprendizagens significativas constituidoras de identidades sociais geradas nos espaços não escolares via processos de afrobetização e letramentos de (re) existências. (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 14).

E como diz Gomes (2012), pensar numa prática curricular viva, não folclorizada e estereotipada, além de inserir na produção de conhecimento práticas sociais, vozes dos sujeitos oprimidos (indígenas, negro, quilombola, das periferias, do campo, etc.). Isto é, emancipar os sujeitos passivos para sujeitos transformadores. Em outras palavras, na Pedagogia decolonial os sujeitos são responsáveis por suas singularidades, significa dizer que os conhecimentos prévios, bem como suas experiências anteriores são consideradas no processo mútuo de aprendizagem.

Dessa maneira, a Pedagogia decolonial surge como uma necessidade da materialização e efetivação de práticas curriculares que vá de encontro às práticas institucionalizadas do racismo e da discriminação. Assim, destacamos, mais uma vez, o chamamento da escola para assumir e garantir, democraticamente, as identidades étnico-raciais daqueles/desses sujeitos que historicamente foram oprimidos, subalternizados, demonizados e coisificados.

Destacamos outras extensões dos marcos legais que tem tencionado e materializado as questões étnico-raciais: o sistema especial de reserva de vagas, a inclusão do quesito cor/raça no censo escolar, o fomento à pesquisa no campo étnico-racial, a inserção e a participação do Movimento Negro no Conselho Nacional de educação. Reiteramos a necessidade de outros avanços significativos à questão étnico-racial, sobretudo, desconstruir o mito da democracia racial<sup>7</sup>, que ainda é retroalimentado pelo imaginário coletivo brasileiro, que traz consequências como o impedimento de políticas públicas e ações afirmativas.

---

<sup>7</sup> A ideia de uma democracia racial no Brasil surge com a ideia de mestiçagem, em especial nas décadas de 1930-1940. Essa interpretação deve ao fato de que as relações sociais entre brancos, negros e indígenas eram harmoniosas, negando assim, a o processo escravocrata, o racismo estrutural, institucional e as mais diversas formas de desigualdades.

Para ampliar a leitura, indica-se MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999; DOMINGUES, Petrônio José. **O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889-1930)**. *Tempos Históricos*, v. 05/06, p. 275-292, 2003/2004.



## 6 A LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE CAIRU-BA: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES?

Pretendemos neste capítulo, compreender, a partir das narrativas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, a implementação da Lei nº 10.639/2003, em uma escola de ensino fundamental do município de Cairu-BA. Nos apropriamos do *corpus* (memorial descritivo) e propomos compreender a partir do/a conteúdo/mensagens e fazer analogia a partir dos pressupostos teóricos que versam sobre a Lei nº 10.639/03 e a Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados e discussões aqui apresentados partem da premissa de apresentar as narrativas e histórias de vida dos docentes da EJA. Ao pensar nas narrativas, compreendemos que o memorial é *corpus* que apresenta essa predominância, do tipo narrativo.

Nesse sentido, o memorial descritivo dos professores reflete o seu discurso, o seu fazer docente concernente aos fenômenos da Lei nº 10.639/03 e a EJA. Entendemos ainda que as narrativas a partir do memorial descritivo vão além do texto, uma vez que revelam conteúdos discursivos sobre os fenômenos, sentidos e contextos do sujeito-narrador. Afinal, as narrativas a partir do memorial são, portanto, consideradas como meio para o sujeito-narrador expressar seu sucesso, desafio, reflexão, práticas, vivências e ações que marcam sua trajetória.

Na etapa aqui discutida, os dados coletados pelo *corpus* da pesquisa foram tabulados e analisados de maneira significativa. Fizemos quadros comparativos de modo a compreender melhor o dito pelos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa foram identificados (livre escolha) como Dandara1, Dandara2, Tiana, Carolina Maria de Jesus, Zumbi dos Palmares, Carolina de Jesus e Dandara3, para preservar as identidades dos participantes.

Sendo assim, os quadros foram divididos por categorias analíticas Bardin (2016), para evitar a interpretação genérica. Entendemos aqui, que as categorias analíticas consistem em um ponto crucial para nossa análise do conteúdo, como estratégia para a análise dos dados. Para ela, a pertinência – “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2016, p. 120).

A partir disso, afinal, a objetividade e a fidelidade – “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises” (BARDIN, 2016, p. 120).

Por isso, realizamos uma descrição detalhada e clara de como chegamos às categorias estabelecidas, para pensar nos procedimentos metodológicos, garantindo sua objetividade e fidedignidade, pois, na coluna das inferências, temos a produtividade – “um conjunto de

categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (BARDIN, 2016, p. 120-121). Portanto, realizamos a indução analítica com a transcrição do dito pelos professores, e em seguida, decodificando e inferindo sobre, à medida em que fomos lendo as questões presentes no *corpus*.

Quanto à proposição da análise dos dados, construímos quadros para facilitar a compreensão do dito/escrito no *corpus* da pesquisa. Tivemos o cuidado de dividir o questionário por categoria analítica e em quadros analíticos, da seguinte forma: 6.1 Categoria analítica 1: perfil socioeconômico; 6.2 Categoria analítica 2: itinerários formativos na EJA; 6.3 Categoria analítica 3: racismo: sujeito ou telespectador; 6.4 Categoria analítica 4: (des)conhecimento da Lei nº 10.639/2003; 6.5 categoria analítica 5: lei nº 10.639/2003: o dito e feito no fazer pedagógico na EJA; e por último, 6.6 Quadro analítico 6: lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência, para melhor compreender os resultados.

Sugerimos o quadro analítico com a seguinte proposição: sujeito-narrador, categorias e descrição na íntegra das mensagens dos professores, conforme proposição a seguir:

**Quadro 8 – Quadro analítico**

<b>Sujeito-narrador</b>	<b>Questões/Categoria</b>
Nome	Mensagens/conteúdo

Fonte: Elaborado pelo autor

Para a análise (resultados e discussões) das entrevistas ancoramo-nos nas proposições da metodologia desenvolvida por Bardin (2016). Para ela, a mensagem é objeto de análise de conteúdo, observando o que está “por trás das palavras” com a finalidade de encontrar “outras realidades por meio das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 50).

Partindo do pressuposto, as entrevistas nos permitiram realizar as inferências particulares de cada sujeito entrevistado. Por isso, organizamos os quadros analíticos a partir de categorias, conforme propõe significações produzidas no processo da entrevista, fazendo o que Bardin (2016) chama de “colocar todos os elementos significativos numa espécie de ‘saco de temas’, singulares” (BARDIN, 2016, p. 96).

## 6.1 CATEGORIA ANALÍTICA 1: PERFIL SOCIOECONÔMICO

**Quadro 9 – Categoria analítica 1: perfil socioeconômico**

<b>Sujeito/a</b>	<b>Pertencimento étnico-racial</b>	<b>Formação acadêmica</b>
Dandara1	Branca	Licenciada em Ciências Naturais. Especialização <i>lato sensu</i> .
Dandara2	Preto	Letras/ Pedagogia.
Tiana	Parda	Pedagoga, especialista em Didática e Metodologia para o Ensino Superior
Carolina Maria de Jesus	Pardo	Licenciada em Letras, pós-graduada em estudos linguísticos e literários.
Zumbi dos Palmares	Parda	Especialização <i>lato sensu</i> .
Carolina de Jesus	Preto	Licenciada em Geografia com especialização em Educação à Distância.
Dandara3	Parda	Graduada em Normal Superior, Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Especialização <i>lato sensu</i> em Estudos Linguísticos e Literários e Ensino de Matemática.

Fonte: Criado pelo autor

As narrativas dos sujeitos nos fizeram compreender que os saberes e fazeres docentes não são apenas um conjunto de conteúdos cognitivos definidos. Trata-se de um processo formativo, de identificação, construção, vocação, oportunidade, mas não involuntário. O ser e fazer docente constituem um longo processo de (des)construção. Nesse sentido, nos apropriamos no que aponta Freire (2010):

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde[...]. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. Agente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2010, p. 58).

Portanto, “ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele” (TARDIF, 2014, p. 14). Para autora, o ser, o fazer e o saber docente são direcionados à formação e da prática docente. A autora ainda ressalta que ser professor envolve os saberes da pessoa que é o professor, a sua trajetória, história e as suas experiências e narrativas de vidas. Para ela, são Saberes Experienciais, Saberes Curriculares, Saberes Disciplinares, Saberes da Formação Profissional, Saberes das Ciências da Educação, Saberes pedagógicos<sup>89</sup>.

Nesse prisma, para D’ávila e Madeira (2018),

Os professores produzem e podem aprender esses saberes em cursos de formação inicial e/ou continuada, desenvolvendo, assim, a sua profissionalidade – a profissionalidade se refere a um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no exercício da profissão docente em determinado momento histórico. É muito importante que se tenha uma noção clara desses saberes para que sejam mobilizados pedagogicamente com profissionalismo. (D’ÁVILA; MADEIRA, 2018, p. 72).

É importante destacar que os respondentes da pesquisa foram sete professores: um do sexo masculino e seis do sexo feminino. Apenas um professor se autodeclarou branco, um preto e cinco pardos. Portanto, a maioria dos professores são negros (preto e pardo), o que revela a predominância negra na profissão docente.

Quanto à formação, todos têm nível superior (graduação e pós-graduação). Vale ressaltar que na escrita do memorial, tivemos os seguintes participantes: uma professora de Geografia, uma professora de Matemática, uma professora de Língua Portuguesa, duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (turmas multisseriadas), uma professora de Ciências e a Coordenadora Pedagógica da EJA. Dessa maneira, vimos que os sete professores têm aprofundamento da sua área, mas com pouco conhecimento das bases pedagógicas docentes para atuar na EJA.

Conforme sabido, o Art. 62 da LDB nº 9.394/96,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

---

<sup>8</sup> Saberes docentes e formação profissional de Maurice Tardif.

institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Portanto, nota-se que a formação mínima para atuar na Educação Básica é atendida. Vale ressaltar que os professores de Artes, Inglês, História não participaram porque eram professores temporários e, por “contenção” de despesas foram demitidos. Ou seja, a EJA dessa unidade de ensino, em tempo de atividades remotas não tem esses professores.

## 6.2 CATEGORIA ANALÍTICA 2: ITINERÁRIOS FORMATIVOS DOS DOCENTES NA EJA

**Quadro 10** – Categoria analítica 2: itinerários formativos dos docentes na EJA

Sujeito/a	Na sua formação inicial de graduação/ licenciatura, foi trabalhada ou teve alguma disciplina específica sobre a EJA?	Relate de forma objetiva sua trajetória (tempo de atuação expresso em ano/s) na EJA. E como chegou à modalidade EJA?	Como a formação continuada e/ou permanente pode contribuir com a sua atuação docente na EJA. Apresente suas considerações, descrevendo as áreas específicas dessa formação.
Dandara1	Não	Leciono há 15 anos na EJA e me identifico muito com o público, cheguei a essa modalidade como complemento de carga horária e não saí mais.	Acho que a formação continuada é sempre bem-vinda e precisamos urgentemente de um olhar especial para a modalidade EJA.
Dandara2	Sim	14 anos. Início foi em uma turma de alfabetização em uma comunidade rural.	A formação continuada facilitará todo o processo de aprendizagem e permanência. E sempre buscando políticas de afirmação.

Sujeito/a	Na sua formação inicial de graduação/licenciatura, foi trabalhada ou teve alguma disciplina específica sobre a EJA?	Relate de forma objetiva sua trajetória (tempo de atuação expresso em ano/s) na EJA. E como chegou à modalidade EJA?	Como a formação continuada e/ou permanente pode contribuir com a sua atuação docente na EJA. Apresente suas considerações, descrevendo as áreas específicas dessa formação.
Tiana	Não	Complementação de carga horária	Maior segurança na atuação do docente, trazendo empoderamento aos nossos alunos.
Carolina Maria de Jesus	Não	Trabalho com a modalidade EJA desde 2011 quando assumi o concurso em Cairu.	Poder contribuir com maiores conhecimentos, diálogos que tragam saídas para solução do racismo, indiferenças, discriminações.
Zumbi dos Palmares	Não	Cheguei em 2018 e percebo o estudante da EJA com diferentes necessidades, mas o que me chama a atenção é a urgência de terminar os segmentos, percebo a cobrança da sociedade e deles mesmos para com eles, é uma corrida tão frenética e cobranças de todo o seu entorno, que atrapalha o seu aprendizado. Portanto, percebo potencial nesse grupo de estudantes, porém a cobrança e os desafios cotidianos de conciliar trabalho, tarefas domésticas e também a falta de	A formação continuada é um caminho necessário para mudanças de comportamentos, quebra de paradigmas essenciais para um olhar focado nas necessidades dessa modalidade.

Sujeito/a	Na sua formação inicial de graduação/licenciatura, foi trabalhada ou teve alguma disciplina específica sobre a EJA?	Relate de forma objetiva sua trajetória (tempo de atuação expresso em ano/s) na EJA. E como chegou à modalidade EJA?	Como a formação continuada e/ou permanente pode contribuir com a sua atuação docente na EJA. Apresente suas considerações, descrevendo as áreas específicas dessa formação.
		materiais como livros didáticos e paradidáticos e também um olhar focado nesse público, faria muita diferença.	
Carolina de Jesus	Não	Tenho nove anos trabalhando na EJA. Cheguei a essa modalidade para complementação de carga horária.	Aperfeiçoando o conhecimento para melhoria das práticas pedagógicas.
Dandara <sup>3</sup>	Não	Assumir uma turma na EJA, quando trabalhei no Colégio Estadual Bernardo Bispo dos Santos (Escola Quilombola) zona rural de Valença Ba, no Jiquiriçá ano de 2016. Confesso que de imediato, tinha uma ideia errônea sobre o público da EJA, que foi desconstruída quando tive a benção de trabalhar com essa turma, foi um processo de transformação positiva para minha vida e dos meus queridos alunos.	Bem, todo o processo de formação é importante para o professor, pois ele é um pesquisador, que precisa sempre está buscando melhorar e ou aprimorar sua prática pedagógica. Dessa forma, toda formação se faz importante, uma vez que , irá contribuir para a sua prática profissional.

Fonte: Criado pelo autor

Vamos compreender os itinerários formativos dos professores que atuam na EJA, na presente pesquisa. As falas dos professores que atuam na EJA revelam um cenário preocupante: o conhecimento (estudos teóricos) para atuar na EJA. Vimos que somente a professora Dandara<sup>2</sup> teve estudos específicos da EJA. E os outros seis professores participantes; Vimos que muito precisa ser feito, sobretudo, reformas curriculares nos cursos de graduação e licenciaturas.

Diante das respostas dos professores, concordamos com o dito por D'ávila e Ferreira (2018, p. 22). Para elas, “Os saberes pedagógicos e didáticos provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, aos conhecimentos e às atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar. ” Dessa maneira, pensamos que a profissão de professor combina e/ou deveria ter os elementos teóricos com situações práticas reais para o público e as especificidades da EJA.

E, diante das respostas sobre a formação para a EJA, nos ancoramos no dito por Freire (2009). Para ele, “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador” (FREIRE, 2009, p. 17). Por isso, entendemos que é preocupante os fazeres pedagógicos na EJA sem a devida formação. Afinal, como fica muito difícil trabalhar com um público o qual não foi discutido, refletido e estudado nos seus processos formativos.

Dessa forma, corroborando com Freire (2009), a função social do educador é ensinar. Ensinar, portanto, é uma prática complexa, permeada de conflitos, que exigem posturas éticas e políticas. Desta forma, a docência é uma tarefa, cheia de tensões, dilemas, contradições.

Arroyo (2013) tece reflexões sobre as dificuldades e desafios da docência. Para ele,

A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpreta-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham a planejar didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício. (Arroyo, 2013, p. 54).

Neste sentido, a função do educador não pode se restringir apenas ao ato de ensinar, mecanizado, de forma artificial, mas com experiências sociais, culturais, políticas, etc., que se dão no contexto educativo. O fazer e ser docente não podem, portanto, ser entendido como transmitir conteúdo, vai muito além disso. Pensamos que ser professor é poder contribuir para recuperar a humanidade, promover aprendizagens significativas, colaborar para uma sociedade mais justa, humana e equânime.



Conforme apresentado por Arroyo (2013), o ser docente da EJA é ser um sujeito que luta contra a opressão desses sujeitos coletivos, é pensar num fazer praxiológico que promova os diversos letramentos, que emancipe e liberte os sujeitos. Ainda em relação à formação para a EJA, é importante dizer que os saberes que cada docente possui, assim como atuação docente geram experiências. Essas experiências, portanto, são fontes para o fazer docente para a EJA.

Dessa forma, pensamos que

Os saberes pedagógico-didáticos são estruturantes da profissão. Ou seja, sem eles, não há como exercer a docência. Esses saberes se desenvolvem principalmente no exercício da profissão, mas, antes disso, na socialização profissional que começa com o curso de graduação. [...]. Disso decorre o problema do desconhecimento dos saberes pedagógicos e didáticos que se situam na base da prática docente. (D'ÁVILA; FERREIRA, 2018, p. 22).

Corroborando com o preconizado pelas autoras, os saberes para a EJA que deveriam ser produzidos pelos componentes nos cursos de graduação ou licenciaturas e que, nas matrizes dos cursos, têm sua importância para entender e direcionar o trabalho docente para as especificidades dos sujeitos coletivos da EJA.

Os campos de suas lutas os obrigam a inventar processos e pedagogias com outras radicalidades e virtualidades formadoras e emancipadoras. Há uma história de tensões entre pedagogias, no padrão de poder /saber, dominação, libertação. Essas formas de pensar os Outros estão incrustadas no pensamento educacional. (ARROYO, 2012, p.39).

Como sabemos, a EJA é um coletivo heterogêneo. Entretanto, as falas dos professores apontam sinalizações preocupantes e demonstram que precisam ser revistos as matrizes curriculares nos cursos de graduação e licenciatura, cursos de formação inicial para atuar na docência da Educação Básica. Somente a professora Dandara<sup>2</sup> teve formação na graduação, para atuar na EJA.

Os saberes e fazeres pedagógicos constituem, portanto,

[...] concepções pedagógicas que sustentam práticas docentes na educação superior sustentadas em teorias pedagógicas que evoluíram e se transformaram ao longo da história da educação brasileira. Enunciaremos, pois, como principais concepções: a) acadêmico; b) instrumental-tecnista. As concepções de cunho crítico, na qual se inserem: c) concepção libertadora de Paulo Freire; d) a concepção histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos. Além destas, incluiremos as concepções de cunho construtivista, em particular: e) a socioconstrutivista; e f) a concepção crítico-construtiva, numa tentativa de síntese entre as tendências críticas e as construtivistas. (D'ÁVILA e MADEIRA, 2018, p. 23).

Como vimos nas falas dos professores, são tímidas as formações e conhecimento para a atuação na EJA. Todos reconhecem a necessidade da formação inicial e contínua para atuar com esse público. Isso fica latente na fala do professor Zumbi dos Palmares, ao dizer que a “A

formação Continuada é um caminho necessário para mudanças de comportamentos, quebra de paradigmas essenciais para um olhar focado nas necessidades dessa modalidade.”

Assim sendo, as falas dos professores apontam que a ausência do direcionamento para atuar na EJA, cursos de formação inicial, pela sua particularidade, não dão conta dessa preparação, exige-se, portanto, que a formação continuada e/ou permanente possa assumir esse papel, contribuindo para impactos positivos nos fazeres docente, aprendendo com sua prática como processo formativo significativo.

A professora Dandara2 diz que “Acho que a formação continuada é sempre bem-vinda e precisamos urgentemente de um olhar especial para a modalidade EJA”. A fala da professora nos alerta para o fato de que a formação continuada é importante para atender às especificidades dos sujeitos dessa modalidade, como apresenta também a professora Dandara1. Ela diz que “Acho que a formação continuada é sempre bem-vinda e precisamos urgentemente de um olhar especial para a modalidade EJA. “ Já a professora Dandara3 diz que “todo o processo de formação é importante para o professor, pois ele é um pesquisador, que precisa sempre estar buscando melhorar e ou aprimorar sua prática pedagógica. Dessa forma, toda formação se faz importante, uma vez que, irá contribuir para a sua prática profissional. ”

Podemos ainda apontar outros desdobramentos a partir das falas das professoras Dandara1, Zumbi dos Palmares e Dandara3. Inferimos que essas formações não sejam de processos aligeirados e ou apenas nos campos das ideias. Mas compreender a formação como pressuposto de resignificação do fazer docente para a EJA. Os tencionamentos que as falas das professoras Dandara1, Dandara2 apontam que, a ausência da formação permanente e/ou continuada pode ocasionar uma série de problemas de ordem pedagógica, didática e também de aprendizagem.

Nesse prisma, mesmo com tempo de experiência na EJA, as falas dos professores que atuam nessa modalidade de ensino revelam o desconhecimento epistemológico e de base pedagógica. Reverbera ainda os impactos na escolha ou ausência de métodos e demais formas de atuação em sala de aula da EJA.

Nesse sentido, na escolha dos métodos, procedimentos pedagógicos e nos processos formativos, busquem práticas e saberes docentes que emancipe, liberte, que não oprima os sujeitos da EJA. E mais, que sejam processos formativos que potencializem os variados tipos de letramentos, tais como, o social, acadêmico, digital, cartográfico, histórico e racial. Formações que possam descolonizar mentes, falas, escritas e que atendam às demandas da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo GOMES (2012), é necessário

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

Como bem propõe Arroyo (2012), precisa-se efetivar e legitimar o ensino adequado para os sujeitos da EJA. E para isso é preciso investimento nos processos formativos continuados e permanentes. Para Arroyo (2012, p. 06) pensar num processo formativo e o fazer docente na EJA, requer que os docentes, em seu fazer, reconheçam que “Os jovens-adultos são membros de coletivos sociais, raciais, e classe, gênero, de campo, segregados, oprimidos, membros de coletivos que lutam por trabalho, teto, terra, renda, saúde, transporte, escola, universidade.”

E corroborando com (FREIRE, 2010, p.39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa maneira, requer a consolidação de um processo formativo específico para os professores que atuam nessa modalidade de ensino. Sendo assim, as especificidades EJA exige do docente conhecimento e entendimento para atuar com os sujeitos coletivos.

Em relação ao tempo de atuação na EJA e como chegou à modalidade, notamos nas falas dos professores que são bem distantes. Dandara<sup>1</sup> e Dandara<sup>2</sup> revelam ter 14, 15 anos na EJA. Os demais com tempo inferior a 10 anos. Por outro lado, as falas das professoras tencionam outras discussões: a maioria chegou por meio de concurso público, porém, como complemento de carga-horária. Isso tem uma implicação, pois, vimos que apenas 1 professor teve estudos para compreender a EJA. Os demais atuam na modalidade para completar a carga horária. Outros professores, no entanto, não participaram da pesquisa, pois, eram contratos temporários.

### 6.3 CATEGORIA ANALÍTICA 3: RACISMO: SUJEITO OU TELESPECTADOR?

**Quadro 11** - Categoria analítica 3: racismo: sujeito ou telespectador?

Sujeito/a	Você já SOFREU ou já PRESENCIOU alguma situação de racismo e/ou discriminação racial em sala de aula e/ou outros espaços?
Dandara1	Não que eu lembre
Dandara2	Sim. Minha vizinha já me chamou de neguinha da roça.
Tiana	Não, pois as turmas são basicamente formadas por negros
Carolina Maria de Jesus	Nunca. Na nossa unidade há um respeito muito grande por parte de todos os envolvidos no processo.
Zumbi dos Palmares	Já, não foram poucos, até nos olhares percebemos situações de comportamentos racistas, num território como o nosso de grande diversidade de cor.
Carolina de Jesus	Já fui vítima do racismo. Em uma conversa sobre profissão, a pessoa deduziu que eu era empregada doméstica.
Dandara3	Infelizmente sim, na verdade passei por muitas situações. Uma delas de constrangimento com comentários ditos: "brincadeiras", feito por colegas, que acabou gerando atrito entre a minha pessoa e esse colega.

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao questionar os professores (as) sobre a existência de racismo na EJA, três professores (Dandara1, Tiana e Carolina Maria de Jesus) responderam que não existe. Vimos que a professora Dandara1, é branca, conforme visto na primeira categoria. A mesma afirma “Não que eu lembre.” Essa fala aponta como são as formas de ver, ser e sentir as faces do racismo na escola e demais espaços. Essa fala aponta para o característico “racismo à brasileira” de não reconhecer o preconceito e a discriminação racial no outro.

A fala da professora Dandara 1 nos leva a entender que o racismo e o preconceito racial se reproduzem e manifestam, sobretudo, no invisível do cotidiano. Muitos, como a professora Dandara 1, não se percebe, no viés inconsciente. “Nesse contexto, a discriminação racial se faz

presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (GOMES, 2012, p. 105).

Podemos pontuar, ainda, que as falas das três professoras podem legitimar o silêncio pedagógico a favor da discriminação racial em diferentes espaços, inclusive, na escola. É, portanto, uma fala perigosa à naturalização do racismo estrutural e institucional.

Conforme aponta Munanga (2005), [...] “alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula (MUNANGA, 2005, p. 15).

No entanto, quatro professores apontam a existência de ver, sentir e, inclusive serem vítimas do preconceito e/ou discriminação racial. As falas dos quatro professores demonstram a existência, de forma frequente, de questões do preconceito e discriminação racial nos espaços escolares. Para Gomes (2012), “Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade” (GOMES, 2012, p. 105).

Para a Gomes (2012),

É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. 102).

Por isso a importância de pensar a lógica da educação para as relações raciais e a pedagogia antirracista. Imaginemos os quatro professores que viveram a experiência, vamos associar aos coletivos das salas de aula da EJA. Afinal, sabemos, conforme discutido no capítulo três e, segundo o censo 2018, a EJA é composta por sujeitos negros e, no município de Cairu-BA, conforme censo do IBGE, de 2010, a população é formada, aproximadamente, 82,22% de sujeitos negros.

Assim sendo, segundo Gomes (2012), pensar na evidência negra é apontar

[...] caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola. (GOMES, 2012, p. 105).

As falas dos professores indicam para a necessidade do trato com o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação, em especial, na EJA. Nas falas dos professores podemos apontar as causas, bem como as consequências do desprezo ao ensino de história e cultura

africana e afro-brasileira na educação básica. Essa relação contribui para o racismo, a intolerância, a discriminação, o preconceito em relação à cultura negra.

A fala da professora Dandara<sup>1</sup> “Não que eu lembre”, aponta para a naturalização do preconceito e discriminação racial. Diante das falas das professoras, precisa-se, portanto, de “Uma educação para as relações raciais libertadora, pautada nessa estratégia pedagógica, reivindica no processo de escolarização a valorização da cultura e dos corpos negros” (SANTOS; DANTAS, 2020. p. 13).

As falas das professoras Dandara<sup>1</sup>, Tiana e Carolina Maria de Jesus, apontam, no entanto, para uma nova lógica, conforme proposto por Munanga (2005):

A superação do racismo ainda presente em nossa sociedade é um imperativo. É uma necessidade moral uma tarefa política de primeira grandeza. E a educação é um dos terrenos decisivos para que sejamos vitoriosos nesse esforço. (MUNANGA, 2005, p. 9-10).

Diante das respostas dos professores (as), podemos inferir que a maioria sofreu, veem e presenciaram ações de discriminação racial. Aos que que não “conseguiram” notar tais ações, apresenta-se um cenário preocupante, pois, como não se veem, não irão problematizar a discriminação, contribuindo para o mito da democracia racial<sup>10, 11</sup>.

O que nos chama atenção nas falas explicitadas pelas professoras Dandara<sup>1</sup>, Tiana e Carolina Maria de Jesus, é que, às vezes, o professor nem sabe que foi vítima ou presenciou alguma situação de racismo ou discriminação, seja ela qual for. Essa situação fica explicitada nas falas das três professoras Dandara<sup>1</sup>, Tiana e Carolina Maria de Jesus. Ainda é bom destacar nas falas das professoras o silenciamento da questão racial.

Essas percepções levam os professores a minimizar, quando não, desfavorecer a questão étnico-racial, contribuindo, portanto, para legitimar o preconceito e discriminação racial. O preconceito racial tem uma longa trajetória, tendo sido constantemente negado, conforme evidenciado nas falas dos professores, mas também, como sabemos, o preconceito e a discriminação racial têm se manifestado de forma gritante.

---

<sup>10</sup> O mito da democracia racial como “corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação igualdade de oportunidades e de tratamento.

É importante frisar que os professores Dandara2, Zumbi dos Palmares, Carolina de Jesus e Dandara3 disseram que sofreram ou presenciaram algum tipo de atitude racista e discriminatórias inclusive, assumiram ser vítimas.

#### 6.4 CATEGORIA ANALÍTICA 4: (DES)CONHECIMENTO DA LEI Nº 10.639/2003

**Quadro 12** - Categoria analítica 4: (des)conhecimento da lei nº 10.639/2003

<b>Sujeito/a</b>	<b>Na sua formação inicial de graduação/ licenciatura foi trabalhada a educação para as relações raciais? De que maneira?</b>
Dandara1	Não
Dandara2	Não
Tiana	Não
Carolina Maria de Jesus	Infelizmente não houve esse trabalho
Zumbi dos Palmares	Sim. Pouco trabalhada.
Carolina de Jesus	Não
Dandara3	Ao adentrar na Universidade tive a oportunidade de ter contato com integrantes do grupo Afrouneb. Através desse contato pude obter mais informações sobre as questões étnicas, por meio de palestras, eventos e roda de diálogo.

Fonte: Criado pelo autor

Após dezessete anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, muitos foram os debates acerca da questão étnico-racial e educação. Porém, muitos tencionamentos da temática precisam ser materializados nos espaços escolares e nas práticas pedagógicas dos docentes.

Para além do dito na Lei nº 10.639/2003, é preciso que se pense o que se tem feito a partir dela, nos fazeres e dizeres pedagógicos. Nesse sentido, as falas dos professores que atuam na EJA, apresentam um diagnóstico preocupante. No universo de sete professores, somente o professor Zumbi e a professora Dandara3 conhecem a Lei nº 10.639/2003. Os demais

professores sinalizam que desconhecem a lei. Portanto, demonstra a necessidade de uma proposição formativa para os professores da EJA, no que concerne à importância do conhecimento e a materialização da referida lei.

Sabemos, no entanto, que a promulgação da Lei nº 10.639/2003 desdobrou na alteração dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), sobretudo no artigo 26-A e 79-B. Nas falas dos professores fica explícito que a maioria desconhece o dito na lei. Dessa forma, se não conhece o dito, tão pouco é materializado (feito) no ensino das relações étnico-raciais no currículo escolar, ou seja, há resistência simbólica, inconformidade e questionamento, silenciamento do legitimado/preconizado na lei.

A professora Carolina Maria de Jesus, ao afirmar “Infelizmente não houve esse trabalho”, aponta a necessidade de um trabalho de formação contínua e permanente para a questão racial. Entendendo aqui que as práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais reúnem não somente um distanciamento e silenciamento teórico, mas também prático, no currículo escolar. Há, portanto, uma necessidade urgente de efetivar o que é dito/prescrito nos documentos oficiais sobre a educação para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas, de modo efetivar e legitimar uma prática curricular antirracista.

Nos pautamos no questionamento de Lima (2015). Ela problematiza o desconhecimento da lei e sugere implicações nos fazeres docentes: “Como podem os educadores, porém, abordar temas como racismo, preconceito, discriminação racial se não possuem informações a respeito? Se acreditarem que a questão não é relevante ou inexistente?” (LIMA, 2015, p. 86).

As falas dos professores que atuam na EJA, concernente ao (des)conhecimento da Lei nº 10.639/03, revela que a maioria dos professores não conhece a referida lei. Embora, sabemos que, o fato de conhecer a legislação sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira não significa que esses educadores trabalhem e considerem relevante a questão racial na EJA.

A autora Gomes (2012), questiona a formação docente para trabalhar as questões étnico-raciais. E associando as falas dos professores, ela pontua:

Diante disso, podemos fazer algumas indagações: como o campo da formação de professores e professoras lida com essas rupturas? Como a alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03 se insere nesse contexto? Que novos paradigmas estão se desenhando no horizonte pedagógico mediante a inserção cada vez maior do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos? (GOMES, 2012, p. 105).

As discussões apresentadas pela autora buscam problematizar os desafios que ainda imergem na formação de docentes e nos espaços escolares, para a educação das relações étnico-



raciais nos currículos. Desafios históricos que se mantêm, muitas vezes deixados pela formação inicial e continuada dos docentes, conforme explicitado nas falas dos professores.

Portanto, faz-se necessário problematizar as matrizes dos cursos de formação de professores, que contemple a lei nº 10.639/03 e os desdobramentos a partir da mesma. Afinal, embora tenha sido um grande marco na educação, sobretudo à efetivação de uma prática antirracista, nota-se que após 17 anos de sancionada, ainda esteja sendo efetivado a passos lentos nos espaços e nos currículos escolares.

E mais, mesmo com a lei nº 10.639/03, a LDB nº 9494/96 e as DCNERS determinando o ensino e abordagem das relações étnico-raciais no contexto escolar, é preciso analisar de que forma tal legislação está se fazendo cumprir, quais os desafios e práticas pedagógicas encontradas no contexto brasileiro podem contribuir na efetivação de uma pedagogia antirracista. Há, portanto, uma necessidade urgente de efetivar o que é dito/prescrito nos documentos oficiais sobre a educação para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas, de modo efetivar e legitimar uma prática curricular antirracista. Podemos dizer ainda que, faltam formação de base e continuada para a educação étnico-raciais.

#### 6.5 CATEGORIA ANALÍTICA 5: LEI Nº 10.639/2003: O DITO E FEITO NO FAZER PEDAGÓGICO NA EJA

**Quadro 13** – Quadro Analítico 5: LEI Nº 10.639/2003: o dito e feito no fazer pedagógico na EJA

<b>Sujeito/a</b>	<b>A escola, o município, o estado, ofereceu a formação continuada com os conteúdos relacionados à Lei 10.639/03?</b>	<b>Como tem sido o seu fazer pedagógico à luz da lei nº 10.639/2003?</b>	<b>Caso aborde os conteúdos relacionados à lei 10.639/03 na sua sala de aula, quais as estratégias pedagógicas são utilizadas?</b>
Dandara1	Não que eu lembre	Não conheço a lei	XX

Sujeito/a	A escola, o município, o estado, ofereceu a formação continuada com os conteúdos relacionados à Lei 10.639/03?	Como tem sido o seu fazer pedagógico à luz da lei nº 10.639/2003?	Caso aborde os conteúdos relacionados à lei 10.639/03 na sua sala de aula, quais as estratégias pedagógicas são utilizadas?
Dandara2	NÃO	Tem se aprimorado a cada dia.	Em discurso, textos informativos e buscando sempre contextualizar com o dia a dia.
Tiana	Não.	Abordo a formação do nosso povo, os negros e a importância que tem na história do nosso país.	Pesquisa, entrevistas, filmes, documentários, músicas...
Carolina Maria de Jesus	Formação não, mas temos muitos diálogos.	O fazer pedagógico vem sendo feito com muito respeito, abordando temas que trate das lutas dos negros no Brasil.	XX
Zumbi dos Palmares	Não.	Um fazer pedagógico para todas e todos, com ações onde cada sujeito é único e se completando na diversidade.	XX
Carolina de Jesus	Não.	Procuro trabalhar as questões étnicas desconstruindo a história que nos foi contada/deixada. Apresentando homens e mulheres negras que ajudaram/ajudam a construir a história .	Pesquisas, roda de diálogo e situações cotidianas.

Sujeito/a	A escola, o município, o estado, ofereceu a formação continuada com os conteúdos relacionados à Lei 10.639/03?	Como tem sido o seu fazer pedagógico à luz da lei nº 10.639/2003?	Caso aborde os conteúdos relacionados à lei 10.639/03 na sua sala de aula, quais as estratégias pedagógicas são utilizadas?
Dandara3	Até o presente momento que adentrei no município não.	Na verdade, mesmo sendo de exatas, sempre busquei em minha prática pedagógica debater questões sobre a identidade, sobre empoderamento, sobre a falta de equidade que os alunos enfrentam, sobre o respeito como um todo. Entre uma atividade, no final da unidade quando eles não atingem a nota, nos corredores da escola entre outros momentos.	Roda de conversa, café filosófico, seminários, pesquisa de campo com visita a quilombos entre outros espaços.

Fonte: Criado pelo autor

A discussão da primeira questão da categoria apresenta um diagnóstico e revela um outro cenário preocupante. Trata-se de a unidade de ensino não trabalhar a formação continuada dos professores, em especial às questões raciais. Percebemos que os sete professores afirmam não ter pautas formativas por parte da gestão escolar e da coordenação pedagógica, no que se refere à lei nº 10.639/2003.

Vimos na categoria anterior que a maioria dos professores teve vivências na sua formação inicial voltadas para a questão étnico-racial. Na atual categoria, eles explicitam que a escola e o município não ofereceram pautas formativas para a questão étnico-racial. Em consequência disso, seus fazeres são limitados. Nas palavras de Tardif: “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada ” (TARDIF, 2014, 249).

A consequência do desconhecimento da lei nº 10.639/2003 denota a dificuldade e as (im)possibilidades do trabalho voltado para à questão étnico-racial, na modalidade EJA. Isso se deve à ausência de conhecimento acerca do está prescrito na lei. Uma vez que a matriz curricular do curso da formação inicial, do município e da escola não tem pautas de formação continuada desses professores.

Os apontamentos das mensagens dos professores comprovam o que afirma Gomes (2012), para a [...]”necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p. 105)

Ao questionar como tem sido o seu fazer pedagógico à luz da lei nº 10.639/2003 aos professores, a professora Dandara1 e Dandara2 afirma na categoria anterior que não conhece a lei. Mas em relação à pergunta acima, ela diz, respectivamente, “Não conheço a lei e “Tem se aprimorado a cada dia”. O que ela quis dizer com essa afirmação? Como sabemos, não é possível ensinar aquilo que não se sabe.

Por outro lado, vimos sinais tímidos do trabalho com a lei nº 10.639/2003, nas falas dos professores: Tiana, Dandara3, Carolina Maria de Jesus, Zumbi dos Palmares e Carolina de Jesus.

Além disso, a lei preconiza que a temática seja trabalhada em todo o currículo da Educação Básica. Importante destacar o que explicita a professora Dandara3, ela menciona que, [...] “mesmo sendo de exatas, sempre busquei em minha prática pedagógica debater questões sobre a identidade, sobre empoderamento, sobre a falta de equidade que os alunos enfrentam, sobre o respeito como um todo.” Assim, o dito e preconizado nos termos da lei nº 10.639/2003, dá encaminhamentos para que os trabalhos pedagógicos sejam também feitos numa outra perspectiva: a interdisciplinar.

[...] trabalhos coletivos e interdisciplinares, ao estudo e à busca de bibliografia, ao reconhecimento da sua própria ignorância sobre a temática africana e afro-brasileira e às lacunas sobre essa temática no seu processo de formação inicial nas mais diversas áreas (GOMES, 2012, p. 345).

No entanto, a professora Dandara1, o professor Zumbi dos Palmares e Carolina Maria de Jesus não responderam como era esse trabalho com as questões étnico-raciais. De acordo com Gomes (2012), o trabalho coletivo e interdisciplinar é de extrema importância, afinal, reúne diferentes componentes para discutir uma questão ou fenômeno. Nesse sentido, a figura da coordenação pedagógica deve se fazer presente para mobilizar, articular e sistematizar atividades, formação, projetos didáticos e pedagógicos para as questões étnico-raciais.

Para a autora, as atividades de cunho interdisciplinar contribuem para os diálogos e trocas de experiências e sugestões entre os docentes. Ou seja, uma relação de complementaridade e aproximação entre os componentes e áreas do conhecimento sobre as questões étnico-raciais.

As falas dos professores comprovam as contribuições pautadas nas DCNERs (2004), para uma prática competente em diferentes áreas do conhecimento. Assim sendo, o referente documento sinaliza:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliá-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

A partir das falas dos professores e pautado no dito pelas DCNERs (2004), sabemos que esses sujeitos estão imersos na grande diversidade, sobretudo, a étnico-racial que soma mais de 50% da população brasileira. As falas dos professores, portanto, apontam para que a gestão pedagógica esteja ciente do reconhecimento da diversidade étnica e necessidade da discussão da lei nº 10.639/2003 nos espaços escolares.

Com o advento da lei nº 10.639/2003 e, que alterou a LDB nº 9.394/96, tornar-se obrigatório a inclusão, nos currículos da rede pública e privada do país, o ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena. Automaticamente, a gestão pedagógica precisa garantir o preconizado em tal legislação. Cabe ainda destacar que a gestão pedagógica deve fomentar os processos formativos dos docentes a fim de promover a formação contínua. Portanto, pensamos que os desdobramentos da lei nº 10.639/2003 possam ser uma oportunidade para a gestão escolar ressignificar as práticas antirracistas em seu currículo.

Além da oportunidade dada à gestão pedagógica, no sentido de reconhecer a pluralidade dos discentes, a diversidade e diferença dos sujeitos, o currículo pluriétnico, é sobretudo, a do reconhecimento da conquista histórica da população negra ao ver-se representada na proposta curricular, assim como os demais grupos étnicos. Afinal, pensamos que essa lei deve ser, portanto, encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à materialização da qualidade da educação brasileira para todos e todas.

Nas unidades de ensino o Coordenador Pedagógico é o responsável pela formação continuada de docentes. O Coordenador Pedagógico é um profissional que tem a função de fomentar a formação continuada dos seus colegas professores. Suas ações devem dar suporte pedagógico aos trabalhos a serem realizados na comunidade escolar. Em outras palavras, esse

profissional atua para tornar real e efetivado pela comunidade escolar, as práticas e a convivência com a diversidade.

Corroborando com as prerrogativas da LDB nº 9394/96, artigo 26, parágrafo § 2º, determina que “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 Brasileiras. ” Diante disso, exige-se do coordenador pedagógico a tarefa desafiadora de fomentar e concretizar a formação continuada dos docentes para a educação das relações étnico-raciais.

Ao contextualizar o preconizado no parágrafo 2º do artigo 26 da LDB nº 9394/96, a atribuição do coordenador pedagógico, compreendemos, portanto, que é dado a este profissional o desafio de problematizar e mobilizar meios de fomentar a discussão e a formação continuada para a diversidade étnico-racial na comunidade escolar.

Em consequência da afirmação anterior, compreendemos que o compartilhamento de práticas de colegas e comunidade escolar, é possível levantar teorias que sustentem, aprimorem, ressignifiquem as práticas pedagógicas dos docentes na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. E, segundo Gomes (2010, p. 103), “[...] tornando-a a primeira LDBEN brasileira a incorporar efetivamente a temática racial no seu texto[...]”, como sendo “iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares. ”

No entanto, é bom frisar que problematizar as questões étnico-raciais da comunidade escolar não se constitui em uma tarefa fácil, mas complexa e desafiadora. Até porque, mesmo após 17 anos da sanção da Lei nº 10.639/2003, muitos dos seus colegas foram formados anterior à sanção da referida lei, ou seja, nada se via da política de avanço da questão étnico-racial. O que amplia ainda mais os desafios, talvez, do (des)conhecimento da lei supracitada. É certo que muito precisamos avançar para o além do dito na Lei nº 10.639/2003, porém temos uma outra política pública brasileira que tem apresentado avanços positivos referentes à questão étnico-racial.

Paralelo ao exposto, concordamos com Libâneo (2013) sobre a prática de formação contínua. Para ele, as

[...] práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógica-didática junto com a Coordenação Pedagógica, nas reuniões pedagógicas (LIBÂNEO, 2013, p. 71).

Fazendo uma síntese ao preconizado nos marcos legais e por Libâneo (2013), podemos inferir que cabe ao coordenador pedagógico repensar sobre sua função social e profissional na

perspectiva das relações étnico-raciais na comunidade escolar. Até porque, consideramos a escola como lugar/espço de ensino e aprendizagem com intento de formar sujeitos críticos, conscientes e antirracistas.

Da mesma maneira, pensamos que o coordenador pedagógico articulando ações formativas para uma educação das relações étnico-raciais, é, portanto, a oportunidade para que os sujeitos da comunidade escolar re/conheçam a sociedade pluriétnica, de relações humanas: sentir, pensar, comportar-se e respeitar-se em relação ao outro. Em outras palavras, a eliminação de discriminação e preconceito existentes no espaço escolar, podendo ser ampliado para as relações sociais.

Portando, podemos afirmar que quando há um elo na atuação formativa do coordenador pedagógico para as relações étnico-raciais, nota-se a aproximação de um currículo escolar pautado no respeito à diversidade e heterogeneidade étnico-raciais. E o sucesso da implementação da lei depende de mudanças e concepções ideológicas, bem como problematização da formação inicial e continuada dos docentes no que se refere às questões étnico-raciais. Afinal, são os docentes quem efetivam o processo ensino-aprendizagem.

## 6.6 CATEGORIA ANALÍTICA 6: LEI Nº 10.639/2003 E EJA: (IM)PERTINÊNCIA

**Quadro 14** – Quadro analítico 6: lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência

Sujeito/a	<b>Qual a relação existente entre EJA e Educação para as relações étnico-raciais? Apresente suas considerações sobre a relação existente entre a EJA e a Lei nº 10.639/2003 no seu fazer pedagógico.</b>	<b>Relate os desafios, entraves da aplicabilidade e efetivação da Lei nº 10.639/2003, na EJA.</b>
Dandara1	Ixe, precisaria ler um pouco sobre a lei, mas, seguindo a proposta, não li não tive acesso.	XX
Dandara2	Sempre estamos buscando a prática relacionada com o dia a dia. A história da ilha é trabalhada sempre e a identidade é afirmada pelos alunos em falas, no seu cotidiano.	Algumas vezes a limitação ocorre na aceitação da cultura religião.
Tiana	Essencial, pois o público da EJA é formada basicamente por negros de baixa renda, à margem de toda uma condição favorável de benefícios para esse grupo desfavorecido socialmente.	Falta de uma coordenação pedagógica efetiva.
Carolina Maria de Jesus	A relação de lutas....	Acho que não existe muitos entraves, dará um pouco de trabalho para mudar a mentalidade de quem sem mesmo perceber, mas tem inculcido um pensamento de superioridade ou que não existe o racismo.



Zumbi dos Palmares	Os sujeitos da EJA na sua maioria é um público vindo de diferentes contextos de castração de direitos conquistados e não usufruído, por falta de conhecimento, portanto o conhecimento desses direitos e como acessá-lo seria um bom início .	Formação Continuada, mudanças que viabiliza a aplicabilidade da Lei citada, é um processo que demanda conhecimento de direitos e deveres das instituições e dos sujeitos, que precisam da oferta de uma boa qualidade nos serviços prestados pelas mesmas.
Carolina de Jesus	O público da EJA é constituído em sua maioria de homens e mulheres negras. Desse modo, é de extrema relevância que esses atores sociais conheçam a história de seu povo e se sintam pertencentes a mesma. Considero de extrema relevância trabalhar as questões étnicas mostrando aos meus alunos a necessidade do conhecimento para combater o racismo e ocupar os diferentes espaços na sociedade.	A ausência de uma formação continuada.
Dandara <sup>3</sup>	Primeiro vivemos em um Estado Negro, o nosso público é negro, vem das periferias, são aqueles que a escola de alguma forma falhou, na verdade a sociedade como um todo falhou. Eu me sinto triste quando escuto o discurso: "vamos colocar a noite porque não quer nada!" Ainda é real! São os filhos do quilombo, das favelas que resistem a esse sistema cruel.	Muitos entraves, entre eles, a falta de conhecimento e respeito pelas Cultura Africana em especial o respeito às religiões de Matrizes Africanas, dificulta a aplicação efetiva da lei.

Fonte: Elaborado pelo autor

Para entender a diversidade que constitui o percurso desses sujeitos, é importante considerarmos: os conhecimentos construídos em diversos espaços de socialização além do muro da escola; o desejo de ser ouvido; as mais variadas identidades e pertencimentos sejam eles culturais, de gênero, religiosos, sociais e econômicos; códigos de linguagem, comunicação e o valores distintos.

E, segundo Gomes (2018, p. 90), “pensar na realidade da EJA hoje é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”. Jovens, adultos, idosos, histórias que se assemelham e diferenciam. São sujeitos coletivos, na maioria das vezes, excluídos do ensino dito “regular”, sujeitos que não tiveram condições de acesso à escola, e/ou não tiveram condições de permanência ao sistema de ensino. Muitos desses coletivos trazem consigo vivências infelizes ao retorno escolar.

Sabemos que muitos desses coletivos apresentam identidades construídas no decorrer de suas trajetórias de sonhos, encantos, frustrações, perspectivas, expectativas. Por isso, podemos estabelecer sentido na fala da professora Dandara<sup>1</sup>, ao dizer que “Ixe, precisaria ler um pouco sobre a lei, mas, seguindo a proposta, não li, não tive acesso.” A partir do exposto pela professora, entendemos que a formação continuada e permanente do professor precisa ser ressignificado, afinal, este precisa de fundamentos teóricos-metodológicos e práticos, para então, realizar um trabalho que compreenda os sujeitos coletivos da EJA

Diante do exposto e confirmando Arroyo (2018), compreendemos que a EJA é a própria diversidade de sujeitos coletivos que dela fazem parte. Muitos desses com diferenças e semelhanças que se aproximam, outros que se distanciam, o que podemos considerar é a EJA como um grande caldeirão da diversidade.

A professora Tiana diz que é importante conhecer a Lei nº 10.639/2003, bem como correlacionar a EJA, pois, é “Essencial, pois o público da EJA é formada basicamente por negros de baixa renda, à margem de toda uma condição favorável de benefícios para esse grupo desfavorecido socialmente.” A professora Tiana traz uma sinalização importante sobre os sujeitos coletivos da EJA.

A professora Carolina Maria de Jesus, mesmo afirmando na categoria analítica dois que não teve formação para atuar na EJA, e na categoria analítica quatro, ao dizer que não teve formação que pudesse ter conhecimento da Lei nº 10.639/2003, ela menciona que “O público da EJA é constituído em sua maioria de homens e mulheres negras.”

Desse modo, é de extrema relevância que esses atores sociais conheçam a história de seu povo e se sintam pertencentes a mesma. “Considero de extrema relevância trabalhar as questões étnicas mostrando aos meus alunos a necessidade do conhecimento para combater o racismo e ocupar os diferentes espaços na "sociedade.” A professora Carolina Maria de Jesus sinaliza a necessidade de repensar as especificidades dos sujeitos da EJA.

A fala da professora Carolina Maria de Jesus confirma as considerações apontadas por Arroyo (2018), ao afirmar que os sujeitos da EJA são “pobres, desempregados, na economia informal, negros nos limites de sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais” (ARROYO, 2018, p. 29).

As falas das professoras Tiana e Carolina Maria de Jesus apontam encaminhamentos para a perspectiva de compreender as especificidades dos sujeitos coletivos da EJA, sobretudo, de formação continuada para melhor compreender e ressignificar os saberes e os fazeres pedagógicos para essa modalidade de ensino.

A professora Tiana ao afirmar que “Falta de uma coordenação pedagógica efetiva” e na fala da professora Carolina Maria de Jesus “A ausência de uma formação continuada”, confirma o que diz Gomes (2012). As professoras destacam que a coordenação pedagógica é responsável por fomentar e promover discussões, reflexões e ação formativa para o trabalho pedagógico voltado para as questões étnico-raciais, sobretudo, na EJA.

As falas das professoras Tiana e Carolina de Jesus nos remete ao entendimento de que, a sanção da Lei Federal nº 10.639/03, passa então a sinalizar o papel da gestão pedagógica em interpretar e efetivar os referidos marcos regulamentários. Conforme é sabido, a gestão pedagógica corresponde ao processo de gerir, articular e mobilizar os recursos humanos e pedagógicos para a consolidação do processo ensino-aprendizagem e a educação de qualidade.

Por outro lado, sabemos que esses sujeitos estão imersos na grande diversidade brasileira, sobretudo, a étnico-racial. Exigindo, portanto, que a gestão pedagógica esteja ciente do reconhecimento da diversidade étnica e necessidade da discussão da Lei nº 10.639/2003, nos espaços escolares. Bem como, a mobilização de meios para o combater a discriminação, racismo e a sistematização de um currículo pluriétnico.

O foco na heterogeneidade dos sujeitos, que é o público da escola, torna-se uma tarefa desafiadora à gestão pedagógica. Pois, com o advento da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB nº 9394/96, e tornou obrigatório a inclusão nos currículos da rede pública e privada do país, o ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena. Automaticamente, a gestão pedagógica precisa garantir o preconizado em tal legislação.

Cabe ainda destacar que a gestão pedagógica deve fomentar os processos formativos dos docentes a fim de promover a formação contínua. Contribuindo, dessa maneira, para a efetivação de um currículo pautado na educação das relações étnico-raciais. Outrossim, integrar e promover aos docentes a prática pedagógica à promoção do reconhecimento da história, da cultura e das identidades dos discentes.

Portanto, pensamos que os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 sejam a oportunidade para a gestão escolar ressignificar as práticas antirracistas em seu currículo da EJA, bem como reconhecer a pluralidade dos discentes, a diversidade e a diferença dos sujeitos coletivos dessa modalidade de ensino. Afinal, reiteramos, precisamos superar o desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para os sujeitos, assim como ganho para uma sociedade menos segregadora. Compreendemos que a gestão escolar comprometida com a garantia de igualdade ou sensível às questões étnico-raciais, torna-se menos influenciada pelo currículo eurocêntrico que, infelizmente, embasa o currículo da EJA.

Outra questão que merece destaque é a fala da professora Dandara<sup>3</sup>, ao afirmar que “Muitos entraves, entre eles, a falta de conhecimento e respeito pelas Cultura Africana em especial o respeito às religiões de Matrizes Africanas, dificulta a aplicação efetiva da lei”. Dessa forma, é necessário e urgente repensar outras pedagogias (técnica, arte e metodologia de ensino), de modo a priorizar a formação continuada dos professores que atuam na EJA.

Para Santos e Dantas (2020, p. 10), “Nos contextos da EJA essa prática não só deve ser considerada, como deve servir de meio para viabilização do processo de afrobetização associado ao letramento de (re) existências”.

A fala da professora chama-nos atenção, pois ela entende que os contextos e os sujeitos da EJA precisam de um trabalho que leve em consideração os sujeitos coletivos, portanto, necessário compreender a forma de atender à identidade cultural e a diversidade dos sujeitos da EJA. Já a professora Carolina Maria de Jesus afirma que “Acho que não existe muitos entraves, dará um pouco de trabalho para mudar a mentalidade de quem sem mesmo perceber, mas tem inculcido um pensamento de superioridade ou que não existe o racismo”.

A fala da professora Carolina Maria de Jesus indica que o fato de não saber a relação entre a questão racial e a EJA, ocorre pela necessidade de descolonizar mentes, falas, escritas, atitudes racistas e preconceituosas que foram naturalizadas, muitas vezes sendo pulverizadas pelo fazer docente. Portanto, pensamos que os currículos para a EJA precisam potencializar, materializar a *afrobetização* (SANTOS; DANTAS 2020).

A fala da professora Carolina Maria de Jesus, confirma o preconizado por MUNANGA (2005). Para ele,

[...] por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Os currículos para a EJA precisam, ainda, ser discutidos, pensados e materializados de modo que coloquem perspectivas negras em evidência. Santos e Dantas (2020) afirmam que:

[...] a Afrobetização deve ser adaptada e implementada nos diversos contextos da EJA, como forma de garantir uma prática pedagógica decolonial com bases em um modelo de educação antirracista, sobretudo considerando que no caso do estado da Bahia, esse universo é majoritariamente composto por sujeitos de direitos negras e negros. (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 10).

É necessário, além disso, incluir autores que representem a perspectiva africana e afro-brasileira nas diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, “Outros sujeitos, outras pedagogias” (ARROYO, 2012, p. 153), conforme o autor, é (re)pensar em outras pedagogias para os sujeitos coletivos da EJA. Portanto, pedagogias e formas efetivas de atender os diferentes estilos e ritmos de aprendizagens dos alunos jovens e adultos, entendendo sua caminhada histórico-cultural. Além de assegurar a todos e todas um ensino com qualidade, por meio de práticas educativas ricas em significações sociais, que além de permitir a ampliação do capital cultural, interfira de forma imediata em suas vidas, provocando transformações reais.

Portanto, (re)pensar em outras Pedagogias é fundamental para superar estigmas que foram consolidados historicamente, que validam um direito e um poder sobre o conhecimento destinado a alguns sujeitos coletivos, bem como compreender a Pedagogia como construção de saberes praxilógicos que envolvem concepções teóricas, crenças e valores. Outras Pedagogias, neste sentido, é um espaço de ressignificação entre a teoria e a prática e sua inter-relação.

Para Arroyo (2014),

A presença de Outros sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Remete-nos também a suas crenças e adolescentes. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder/saber. Fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e se fazendo presentes como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes. (ARROYO, 2014, p. 37).

As falas dos professores, ao se referirem aos desafios e entraves da Lei nº 10.639/2003, apresentam muitas sinalizações que precisam ser analisadas. A professora Dandara1, por

exemplo, não conseguiu estabelecer relação. Ela responde com “XX”. O silêncio da professora pode apontar o desconhecimento do pertencimento da maioria dos sujeitos da EJA.

Por outro lado, a fala da professora Dandara<sup>3</sup> apresenta uma sinalização importante. Ela afirma que “Muitos entraves, entre eles, a falta de conhecimento e respeito pelas Cultura Africana em especial o respeito às religiões de Matrizes Africanas, dificulta a aplicação efetiva da lei”. Portanto, “Ações coletivas pela emancipação, como pedagogias libertadoras radicais ” (ARROYO, 2014, p. 38).

O cerne da questão é como transformar e legitimar em processos pedagógicos, essa outra Pedagogia, numa perspectiva emancipadora. No entanto, pensamos que a efetivação dessas “Outras Pedagogias” (Arroyo 2014), será materializada com processos formativos contínuos. É um processo desafiador para o fazer docente, pois, parte do desafio para atuar com sujeitos coletivos da EJA, com corpos segregados, excluídos, diversos, violentados, objetificados, marcado socialmente. Esses fatores merecem ser trazidos e problematizados nos currículos da EJA. Pensando assim, outras Pedagogias são necessárias, conforme propões Santos; Dantas (2020). Para elas,

No intuito de construir outras pedagogias, considerando a cultura afro-brasileira e africana, o termo afrobetização partiu da necessidade de fomentar a reflexão crítica da condição da população negra na estrutura social, promovendo medidas educativas voltadas à emancipação dos sujeitos [...]. (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 09).

Nesse sentido, segundo Justino e Roberto (2014, p. 101, apud SANTOS; DANTAS, 2020, p. 09), “O Afrobetizar foi virando uma proposta cuja intenção era proporcionar experiências onde se perceber negro passasse a ser associado à algo positivo naturalmente”. Essa necessidade de afrobetizar, os professores da EJA, bem como os discentes da EJA, ficou evidente na fala da professora Dandara<sup>3</sup>, ao dizer que “[...]dificulta a aplicação efetiva da lei”.

Segundo as autoras Santos; Dantas (2020), pensar nos fazeres docentes na EJA é preciso.

a Afrobetização deve ser adaptada e implementada nos diversos contextos da EJA, como forma de garantir uma prática pedagógica decolonial com bases em um modelo de educação antirracista, sobretudo considerando que no caso do estado da Bahia, esse universo é majoritariamente composto por sujeitos de direitos negras e negros. Essa via associada às práticas de letramento de (re) existências compõe uma forma inovadora de viabilizar processos pedagógicos de ensino-aprendizagem significativos. (SANTOS, DANTAS, 2020, p. 10).

Concordando com a visão das autoras, é necessário e urgente pensar “Outras Pedagogias” (Arroyo 2014), como forma de descolonização dos currículos na Educação Básica,

com a premissa básica de enfatizar a possibilidade de uma mudança praxiológica, política e social no que se refere à questão étnico-racial na EJA. Essa concepção potencializará a “afrobetização e os letramentos de (re) existências, torna-se possível estimular a aprendizagem significativa na EJA, fomentar protagonismos, romper barreiras do preconceito racial e reinventar corpos dando vozes aos sujeitos invisibilizados” (SANTOS, DANTAS, 2020, p. 15)

O professor Zumbi dos Palmares sinaliza que a “Formação Continuada, mudanças que viabilizam a aplicabilidade da Lei citada[...]. O professor chama a atenção para a dificuldade de estabelecer relação das questões raciais à EJA. Para ele, um dos entraves é o próprio desconhecimento da Lei nº 10.639/2003. “Com isso, os sujeitos da EJA se envolvem em uma proposta pedagógica libertadora das amarras do racismo estrutural tão marcante para este universo [...] (SANTOS, DANTAS, 2020, p. 10).

A fala do professor Zumbi dos Palmares comprova os apontamentos feitos pelas autoras Santos; Dantas (2020), ao pontuar discussões acerca do trabalho docente e a correlação com os sujeitos coletivos. Para elas, pensar num trabalho de (re)existência com o público da EJA,

deve-se considerar o pertencimento cultural e a valorização das raízes identitárias como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, só assim é possível considerar as diversas práticas de uso da linguagem desse público, muitas vezes sinônimos de resistência, bem como de subserviência, também deve-se considerar o pertencimento cultural e a valorização das raízes identitárias como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, só assim é possível considerar as diversas práticas de uso da linguagem desse público, muitas vezes sinônimos de resistência, bem como de subserviência [...]. (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 11).

Portanto, vimos nas falas dos professores da EJA a dificuldade de estabelecer relação existente entre a educação para as relações étnico-raciais e os sujeitos coletivos da EJA. Nota-se que na fala dos professores fica explícito que o trato com a Lei nº 10.639/2003, é limitado. Além disso, o silenciamento, os sinais tímidos das discussões e de um currículo que efetive a questão racial na escola, infelizmente, contribuem para que os professores passem a minimizar, desprezar e negligenciar o trato com a questão étnico-racial.

Em outras palavras, os fazeres docentes na EJA devem tencionar e oxigenar uma outra lógica. A lógica conforme propõe as autoras Santos; Dantas (2020), ao pontuar discussões de que é necessária “Uma educação para as relações raciais libertadora, pautada nessa estratégia pedagógica, reivindica no processo de escolarização a valorização da cultura e dos corpos negros, assim como suas práticas sociais e suas linguagens” (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 13). Assim sendo, o diálogo existente entre EJA e educação para as relações étnico-raciais é uma relação direta de pertinência, pois, como vimos, os sujeitos coletivos que pertencem à EJA

é composto, em sua maioria por negros, “a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão racial e social” (GOMES, 2011, p. 90).

#### 6.7 ATELIÊ FORMATIVO: POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A proposta do ateliê formativo aqui apresentado surgiu a partir das narrativas dos professores que atuam na EJA, referente ao trato em trabalhar o que está preconizado na Lei 10.639/2003, na LDB nº 9304/96 e os desdobramentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que orienta a inserção da temática no cotidiano da sala de aula, em todo o currículo escolar.

A proposição formativa numa perspectiva de ateliê didático parte das contribuições da autora D'Ávila e Madeira (2018), que discorrem sobre a abordagem criativa na formação continuada de docentes; e de Rocha (2011). A partir desses referenciais e pautado no diagnóstico revelado pelas narrativas dos professores que atuam na EJA, pensamos em um referencial em forma de ateliê, para então, ressignificar a prática pedagógica antirracista dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Esse ateliê formativo possibilita aos professores da EJA serem estimulados a falar de si, dos processos formativos, compartilhando e socializando reflexões teóricas e práticas do fazer docente, uns com os outros, pensando na escuta sensível e proposições coletivas. Para nós, o desenvolvimento desse ateliê formativo para os professores que atuam na EJA, do município de Cairu-BA, significa contribuir para a formação continuada dos docentes, ação-reflexão-ação, no que diz respeito à educação antirracista.

Nesse sentido, pensamos no ateliê formativo para os professores que atuam na EJA, com carga horária de 46 horas. Esse ateliê é dividido em duas etapas: 36 horas destinadas à formação coletiva, interdisciplinar e 10 horas destinadas por cada componente do currículo escolar de modo a possibilitar encaminhamentos para as dificuldades levantadas nas narrativas dos professores. Portanto, o ateliê formativo tem por objetivo contribuir para uma educação antirracista.

Reiteramos a dificuldade de trabalhar a temática racial e sua relação com os sujeitos da EJA, os saberes (conteúdos), habilidades e competências currículo da sua área/disciplina. Portanto, julgamos pertinente apresentar esse encaminhamento, de modo a superar esses desafios em cada área/disciplina.



Para D'Ávila (2018), o ateliê formativo precisa seguir estar autoexplicativo e sistematizado. Para ela,

O plano precisa ser claro, ter seus enunciados redigidos de forma explícita, ser bem escrito, esteticamente organizado de modo a guiar a leitura de modo lógico. O plano precisa também ser funcional, exequível. E da sua funcionalidade decorre a sua aplicabilidade. (D'ÁVILA, 2018, p. 74).

Os desafios que foram levantados, a partir das narrativas dos professores para a implementação e efetivação da Lei nº 10639/2003, foi em trabalhar a temática racial e sua relação com os sujeitos da EJA, os saberes (conteúdos), habilidades e competências do currículo da sua área/disciplina. Logo, a partir desse diagnóstico, propomos esse ateliê formativo para contribuir significativamente com seus fazeres docentes, numa perspectiva (inter)disciplinar, com temática da educação das relações étnico-raciais, adequando à sua área/disciplina. Este ateliê, vem, portanto, possibilitar e garantir a inclusão do Ensino da História, da Cultura Afro-brasileira e Africana em todo o currículo da EJA, conforme dito na Lei nº 10.639/2003.

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
<p>Data: a definir</p> <p>Carga horária: 04 horas</p>	<p>Concepções teóricas e práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontuar discussões sobre a EJA, a partir da concepção de Arroyo (2011; 2017;2018).</li> <li>• Problematizar a Educação de Jovens e Adultos e sua implicação no fazer docente.</li> </ul>	<p><b><u>1º MOMENTO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar (xerox) aos professores o Capítulo I, do livro ARROYO, Miguel G. <b>Passageiros da Noite - do trabalho para a EJA</b>: itinerários pelo direito a uma vida justa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.</li> <li>• Envolver todos os professores na discussão da música Pedro Pedreiro, da página 21 e problematizar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem são esses sujeitos?</li> <li>• Qual sua concepção da EJA?</li> <li>• De onde vem?</li> <li>• Para onde eles vão?</li> <li>• Qual sua verdadeira identidade?</li> <li>• Quais são os seus reais interesses e expectativas na escola, na vida social?</li> <li>• O que há de diferente nesta modalidade de ensino?</li> <li>• O que se repete nessa modalidade de ensino?</li> <li>• O que eles trazem na mochila (conhecimento)?</li> <li>• O que eles levam na mochila (conhecimento)?</li> <li>• Daí, problematizo com vocês: Como o deve ser pensado/feito o trabalho pedagógico para essa modalidade, tendo em vistas essas premissas?</li> </ul> </li> </ul>	<p>Texto impresso.</p>

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
			<p style="text-align: center;"><b><u>2º MOMENTO</u></b></p> <p>Cada professor vai apresentar as considerações do texto lido, pontuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que o texto me diz?</li> <li>• O que eu digo ao texto?</li> <li>• Que outras leituras podem ser feitas ou acrescentadas?</li> <li>• Que luzes/pistas esse texto dá?</li> <li>• As discussões presente no texto, aproxima ou afasta do meu fazer docente na EJA? Como? De que forma?</li> </ul>	
<p>Data: a definir Carga horária: 04 horas</p>	<p>Concepções teóricas e práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo Miguel Gonzáles Arroyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontuar discussões sobre a EJA, a partir da concepção de Arroyo (2018).</li> <li>• Problematizar a o fenômeno classe, gênero e etnia/raça, na Educação de Jovens e Adultos.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>1º MOMENTO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amelia, GOMES, Nilma Lino. <b>Diálogos na educação de jovens e adultos</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 4ª Ed., 2018. p. 19-50.</li> <li>• Envolver todos os professores na problematização a seguir: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem são esses sujeitos?</li> <li>• Qual sua concepção da EJA?</li> <li>• De onde vem?</li> <li>• Para onde eles vão?</li> <li>• Qual sua verdadeira identidade?</li> </ul> </li> </ul>	<p>Texto impresso.</p>

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são os seus reais interesses e expectativas na escola, na vida social?</li> <li>• O que há de diferente nesta modalidade de ensino?</li> <li>• O que se repete nessa modalidade de ensino?</li> <li>• O que eles trazem na mochila (conhecimento)?</li> <li>• O que eles levam na mochila (conhecimento)?</li> <li>• Daí, problematizo com vocês: Como o deve ser pensado/feito o trabalho pedagógico para essa modalidade, tendo em vistas essas premissas?</li> </ul> <p><b><u>2º MOMENTO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar os professores em dupla. Cada dupla irá responder as problematizações (ARROYO, 2017, P.33):</li> <li>• 1ª Dupla: Quais os rumos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se continuarmos a pensar os seus sujeitos fora do circuito pedagógico dessa modalidade/nível educativa?</li> <li>• 2ª Dupla: Quem são, afinal, esses sujeitos que se deslocam pelas cidades e campos, num trajeto trabalho-estudo diariamente?</li> <li>• 3ª Dupla: O que perseguem, pretendem e como se veem nesse processo? O que trazem na bagagem? O que eles levam na bagagem?</li> <li>• 4ª Dupla: Quais suas identidades coletivas de classe, gênero, sexo?</li> </ul>	

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
			<ul style="list-style-type: none"> <li>5ª Dupla: E, principalmente, qual tomada de ação será desprendida face a essas respostas que virão quando, enfim, forem ouvidas.</li> </ul>	
<p>Data: a definir</p> <p>Carga horária: 04 horas</p>	<p>Educar para a igualdade racial: rompendo, preconceito, estereótipos e ações discriminatórias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer que a luta contra o preconceito racial é responsabilidade de todos e da escola;</li> <li>Identificar alguns instrumentos de desnaturalização das desigualdades raciais;</li> <li>Problematizar a étnico-racial a partir das leituras dos gêneros textuais.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>1º MOMENTO</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Exibição do vídeo "motoboy vítima de racismo em SP" (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=BBXFvFRtIKs">https://www.youtube.com/watch?v=BBXFvFRtIKs</a>) e "Jovem sofre racismo no shopping do RJ" (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=In4ZePdIrRE">https://www.youtube.com/watch?v=In4ZePdIrRE</a>)</li> <li>Fazer os seguintes questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>O que os vídeos me dizem?</li> <li>O que eu digo aos vídeo?</li> <li>O vídeo mostra uma situação que ocorre na vida real?</li> <li>Vocês já presenciaram alguma situação de preconceito racial na sala de aula? Qual(is)?</li> <li>Se sim, qual (is) seriam mais comuns?</li> <li>Quais as representações negativas em relação ao negro? E as positivas?</li> </ul> </li> <li>Organizar as duplas e distribuir um envelope contendo uma situação de discriminação/preconceito e a legislação educacional. <ul style="list-style-type: none"> <li>Envelope: 1 notícia</li> </ul> </li> </ol>	<p>Texto impresso.</p>

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
			<p>(<a href="https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/p-m-esmurra-e-faz-insultos-racistas-a-jovem-de-black-power-desgraca-de-cabelo-veja-video/">https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/p-m-esmurra-e-faz-insultos-racistas-a-jovem-de-black-power-desgraca-de-cabelo-veja-video/</a>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envelope 2: notícia</li> <li>• (<a href="https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/zumbi-dos-palmares.htm">https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/zumbi-dos-palmares.htm</a>)</li> <li>• Envelope3: verbete (<a href="https://www.dicio.com.br/preto/">https://www.dicio.com.br/preto/</a>),</li> <li>• Envelope 4: poema</li> <li>• (<a href="http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres">http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres</a>)</li> <li>• Envelope 5: artigos 26 A e 79 B, da LDB 9394/96. (<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm</a>)</li> <li>• Pedir para que as duplas façam a leitura do texto que consta nos envelopes 1, 2, 3 e 4.</li> <li>• Questionar: As discussões presentes nos textos chama atenção para que, no fazer docente? Reflete a realidade social, escolar? O currículo leva em consideração os sujeitos negros; os negros se veem no currículo;</li> <li>• Pedir a 5ª dupla para realizar a leitura do envelope 5;</li> <li>• Questionar: Quais as convergências e divergências da Lei, ao nosso fazer docente; Eu trabalho na</li> </ul>	

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
			<p>perspectiva de uma educação antirracista; Quais são os entraves, os desafios e as possibilidades?</p> <p style="text-align: center;"><b><u>2º MOMENTO</u></b></p> <p>Problematizar em dupla o seguinte trecho, do texto lido anteriormente. Arroyo, (2018, p. 33), nos apresenta que, “Por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, da periferia e do campo. Os coletivos sociais e culturais a quem pertecem são os mesmos.” E discutir em grupo,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que o texto me diz? O que eu digo ao texto?</li> <li>• Que outras leituras e inferências podem ser feitas?</li> <li>• Quais suas identidades coletivas de classe, gênero, sexo?</li> <li>• Como são esses sujeitos coletivos (identidades coletivas de classe, gênero, sexo) da EJA, em Cairu-BA?</li> <li>• Vocês reconhecem a presença racial já está presente na EJA?</li> <li>• Como podemos correlacionar a concepção de Arroyo aos nossos fazeres e dizeres (materialização) na EJA, no que concerne a Lei nº 10.639/03?</li> <li>• Se a maioria dos sujeitos coletivos da EJA são negros, como tem sido o nosso trabalho pedagógico para a questão étnico-racial?</li> </ul>	

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como pode o público da EJA majoritariamente negro e pobre e essa especificidade não ser contemplada nas propostas da EJA?</li> </ul>	
Data: a definir Carga horária: 02 horas	A escola e a discriminação racial	Pontuar discussão sobre os estereótipos existentes em relação às raças e etnias existentes nos espaços escolares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir para os professores pensarem em uma situação de preconceito ou discriminação racial que ocorre na escola e questionar:</li> <li>• O que geralmente as pessoas fazem quando presenciam uma situação de preconceito racial na escola? E na comunidade?</li> <li>• O que cada um(a) de nós poderia fazer para promover a autonomia, o respeito e a valorização da diversidade racial nas situações cotidianas?</li> <li>• Qual a escola que temos?</li> <li>• Qual a que queremos?</li> <li>• Discutir quais seriam as razões para que essas situações de violência ocorram na escola e como a escola pode ser promotora da igualdade racial.</li> </ul>	Texto impresso
Data: a definir Carga horária: 02 horas	Apresentação e discussão da proposta a partir da Lei nº 10.639/03.	Discutir e sistematizar uma sequência didática para todas as disciplinas da EJA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura em grupo do texto “relatos-de-experiência: trabalhar preconceitos e empoderar a EJA”. Ver link ao lado.</li> <li>• Discussão a partir do relato de experiência da professora (pontos fracos e fortes);</li> <li>• Leitura e discussão da Lei nº 10.639/03.</li> </ul>	Data show; Material “xerocado”. <a href="https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/trabalh-ei-preconceitos-empoderar-eja/">https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/trabalh-ei-preconceitos-empoderar-eja/</a>



DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
Data: a definir Carga horária: 04 horas	Proposição de sequência didática com a Lei nº 10.639/2003	Ressignificar o trabalho pedagógico na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, visando oferecer aos docentes subsídios teóricos/práticos. Sequenciar/ organizar/ planejar/ organizar o trabalho pedagógico com efetivar a educação para as relações étnico-raciais. Pontuar discussões e possibilidades de atividades curriculares, disciplinares e interdisciplinares para a educação das relações étnico-raciais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar os professores por área do conhecimento ou por disciplina e pensar na proposição das atividades tendo em vista a Lei nº 10.639/2003 em todo o currículo escolar.</li> <li>Apresentar as habilidades para todos os componentes curriculares e, em seguida, pensar em saberes no preparo das aulas.</li> </ul>	Caderno pequeno; Data show; Material impresso.
Data: a definir Carga horária: 08 horas	Proposição de sequência didática com a Lei nº 10.639/2003	Sequenciar/ organizar/ planejar/ organizar o trabalho pedagógico com efetivar a educação para as relações étnico-raciais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar as habilidades para todos os componentes curriculares e, em seguida, pensar em saberes no preparo das aulas.</li> </ul> <p>Obs.: As habilidades estão descritas no quadro a seguir. A EJA tem na matriz curricular 07 disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Artes, Matemática e Inglês.</p>	Caderno pequeno; Data show; Material impresso.

Aspectos Cognitivos e Sócio – Formativos	Saberes Necessários (Geografia)	Aprendizagem Desejada: Humanas	Saberes Essenciais (Conteúdos)	Saber Metodológico (Situações Didáticas)	Tema integrador
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica-se através do espaço e do tempo, ao interagir com outras realidades;</li> <li>• Reflete sobre as influências dos acontecimentos internacionais no Brasil;</li> <li>• Realiza diferentes leituras do mundo e de seus espaços geográficos;</li> <li>• Identifica diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.</li> <li>• Estabelecer relações entre as ideologias raciais e o determinismo em diferentes espaços/territórios.</li> <li>• Analisa os processos migratórios internos e</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>		Educação para as relações étnico-raciais

	<p>externos, reconhecendo as contribuições dos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos entre outros para a formação da sociedade brasileira em diferentes épocas.</li> <li>• Identifica diferentes manifestações culturais de minorias étnicas.</li> <li>• Compreende a multiplicidade cultural na escala mundial, local e nacional, defendendo o princípio do respeito às diferenças.</li> </ul>				
--	--	--	--	--	--

<b>Aspectos Cognitivos e Sócio – Formativos</b>	<b>Saberes Necessários (Língua Portuguesa)</b>	<b>Aprendizagem Desejada: Humanas</b>	<b>Saberes Essenciais (Conteúdos)</b>	<b>Saber Metodológico (Situações Didáticas)</b>	<b>Tema integrador</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e compreender diferentes textos, impressos ou em meio digital que tratam da temática racial.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>		Educação para as relações étnico-raciais

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever situações do cotidiano que possibilitem o respeito à diferença;</li> <li>• Ler e compreender diferentes textos que tratem das narrativas dos sujeitos negros.</li> <li>• Ler, compreender e produzir textos que tratem do preconceito e discriminação racial.</li> <li>• Identificar causas, consequências e forma de amenizar o racismo na sociedade brasileira.</li> <li>• Identificar palavras e termos que deprecia o sujeito negro.</li> <li>• Discutir, levantar hipóteses e criar argumentos que explique o preconceito e a discriminação racial.</li> <li>• Inferir nos fatos cotidianos os casos do preconceito e a discriminação racial.</li> </ul>				
--	--	--	--	--	--

<b>Aspectos Cognitivos</b>	<b>Saberes Necessários (História)</b>	<b>Aprendizagem Desejada: Humanas</b>	<b>Saberes Essenciais (Conteúdos)</b>	<b>Saber Metodológico</b>	<b>Tema integrador</b>
----------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------	------------------------

<b>e Sócio – Formativos</b>				<b>(Situações Didáticas)</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhece fatos e personagens que marcaram a resistência dos indígenas e negros à escravidão na História do Brasil.</li> <li>• Valorizar o patrimônio sociocultural, respeitando a diversidade étnica/racial, de gênero, geracional e social.</li> <li>• Reconhecer a diversidade étnico-cultural do município e sua contribuição na formação populacional, econômica, cultural e social.</li> <li>• Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos e o respeito às diferenças.</li> <li>• Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico do Estado da Bahia e Cairu.</li> <li>• Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e</li> </ul>				Educação para as relações étnico-raciais

	<p>desigualdades sociais entre grupos em diferentes tempos e espaços.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar diversas formas do racismo (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais e propondo mecanismos para combatê-los.</li> </ul> <p>Identificar preconceitos e estereótipos de gênero, sociais e étnico-raciais relacionados às lutas do Brasil, refletindo e apontando meios para superá-los.</p>				
--	---	--	--	--	--

<b>Aspectos Cognitivos e Sócio – Formativos</b>	<b>Saberes Necessários (Ciências)</b>	<b>Aprendizagem Desejada: Humanas</b>	<b>Saberes Essenciais (Conteúdos)</b>	<b>Saber Metodológico (Situações Didáticas)</b>	<b>Tema integrador</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade</li> </ul>				Educação para as relações étnico-raciais

	<p>humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.</li><li>• Argumentar com base em processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões raciais.</li><li>• Comparar características físicas entre os diferentes povos, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças étnico-raciais.</li><li>• Discutir iniciativas e políticas públicas de acesso à saúde para os grupos minoritários.</li><li>• Identificar os problemas quanto à segurança alimentar e nutricional de diferentes grupos de pessoas, suas causas</li></ul>				
--	---	--	--	--	--

	e propor soluções para revertê-la.				
--	------------------------------------	--	--	--	--

<b>Aspectos Cognitivos e Sócio – Formativos</b>	<b>Saberes Necessários (Artes)</b>	<b>Aprendizagem Desejada: Humanas</b>	<b>Saberes Essenciais (Conteúdos)</b>	<b>Saber Metodológico (Situações Didáticas)</b>	<b>Tema integrador</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir as brincadeiras e jogos populares do Nordeste do Brasil e de Cairu, de matriz indígena e africana.</li> <li>• Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Nordeste do Brasil e de Cairu, de matriz indígena e africana, suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na cultura brasileira.</li> <li>• Identificar e comparar os elementos constitutivos (ritmo, espaços, gestos) comuns e diferentes das danças populares do Brasil, de matriz indígena e africana, conhecendo suas peculiaridades (instrumentos,</li> </ul>				Educação para as relações étnico-raciais



	<p>indumentárias e adereços), e relacionar as danças enquanto possibilidades de manifestações (educacional/ escolar, profissional/ e comunitária/lazer)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas em diferentes épocas e espaços.</li> </ul>				
--	--	--	--	--	--

<b>Aspectos Cognitivos e Sócio – Formativos</b>	<b>Saberes Necessários (Inglês)</b>	<b>Aprendizagem Desejada: Humanas</b>	<b>Saberes Essenciais (Conteúdos)</b>	<b>Saber Metodológico (Situações Didáticas)</b>	<b>Tema integrador</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar conexões com símbolos culturais e políticos de outros mundos como instrumento de cidadania, ampliando as experiências</li> <li>• Conhecer as línguas oficiais e língua maternas faladas em vários países africanos.</li> <li>• Discutir as diversidades de línguas nos países africanos e a</li> </ul>				Educação para as relações étnico-raciais

	tomar conhecimento da trajetória histórica das experiências da diáspora africana.				
--	---	--	--	--	--

<b>Aspectos Cognitivos e Sócio – Formativos</b>	<b>Saberes Necessários (Matemática)</b>	<b>Aprendizagem Desejada: Humanas</b>	<b>Saberes Essenciais (Conteúdos)</b>	<b>Saber Metodológico (Situações Didáticas)</b>	<b>Tema integrador</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar gráficos e tabelas situações de injúria, discriminação e preconceito racial no Brasil.</li> <li>• Analisar e inferir sobre os dados estatísticos e oficiais de casos de racismo no Brasil em diferentes períodos.</li> <li>• Reconhecer a importância dos africanos e afrodescendentes na contribuição na matemática, na engenharia e na ciência.</li> <li>• Utilizar os conhecimentos matemáticos no cotidiano, bem como aplica-los nos diferentes contextos.</li> <li>• Reconhecer que povos e culturas constroem saberes matemáticos levando em conta sua visão de mundo (etnomatemática).</li> </ul>				Educação para as relações étnico-raciais

**Proposição avaliativa:**

<b>DATA</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RECURSO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data: a definir</li> <li>• CH: 04 horas</li> </ul>	<p>Avaliação da proposição da sequência didática com a Lei nº 10.639/2003.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socializar os resultados da aplicabilidade da sequência didática.</li> <li>• Avaliar os desafios e as possibilidades da sequência aplicada nas turmas da EJA.</li> <li>• Apontar novos encaminhamentos para o trato com a Lei nº 10.639/2003.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar os professores por área do conhecimento ou por disciplina e socializar as discussões da sequência didática aplicada.</li> <li>• Apresentar as considerações dos resultados da sequência didática e apontar novos encaminhamentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Data show;</li> <li>• Material impresso.</li> </ul>

Pensamos nesse ateliê formativo, pois, compreendemos, conforme D'ávila e Madeira (2018), pensar numa proposição de um ateliê didático, envolve, possibilita e visa a (trans) formação e a efetivação da educação para as relações raciais na EJA. O nosso ato de planejar, então, não se restringe a um instrumento para controle de conteúdo, mas, sobretudo, como proposição de subsídios teórico-práticos, bem como direcionamento das ações pedagógicas para os docentes da EJA.

A proposição deste ateliê formativo se ancora também nas contribuições teóricas de Rocha (2011). Para ela,

[...] discutir sobre quais orientações didático-pedagógicas poderão subsidiar o trabalho de inserção do tema étnico-racial no currículo escolar; refletir sobre como, por meio das práticas escolares, pode-se fortalecer a escola pública em relação ao conceito de democratização escolar, incorporando a dimensão racial ao fazer diário. (ROCHA, 2011, p. 78 ).

Portanto, pensar essa proposição de um ateliê formativo para a EJA é levar em consideração as questões étnico-raciais, é pensar que o fazer pedagógico envolve, conforme D'Ávila e Madeira (2018), a dimensão do

conhecimento e prática das teorias pedagógicas; conhecimento e prática das teorias de aprendizagem; conhecimento e prática da legislação educacional; conhecimento das teorias de currículo; conhecimento e prática da pesquisa no campo pedagógico. (D'ÁVILA; MADEIRA, 2018, p. 71).

Nesse sentido, conforme propõe as autoras, o ateliê formativo é de cunho democrático, pois leva em consideração as trajetórias dos docentes da EJA, valorizando, dessa maneira, o processo da formação continuada, permitindo-lhes que se tornem críticos, criativos e reflitam sobre o seu fazer pedagógico e aprimorem o seu fazer pedagógico para a educação das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, D'Ávila e Madeira (2018), propõem um ateliê formativo para que os docentes sejam os protagonistas da formação. Nesse prisma, a execução do ateliê proposto precisa consolidar os resultados esperados, para as ações determinadas. Portanto, a proposição desse ateliê formativo visa legitimar o processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da Lei nº 10.639/2003, na EJA, contribuindo para um fazer docente na EJA que contribua para a legitimidade e efetivação de uma educação antirracista.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou compreender, a partir das narrativas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, a implementação da Lei nº 10.639/2003, em uma escola de ensino fundamental do município de Cairu-BA. As narrativas dos professores possibilitaram realizar um diagnóstico sobre o fenômeno da Lei Federal nº 10.639/2003, na EJA.

A partir do diagnóstico, construímos um ateliê formativo para professores e gestores pedagógicos da modalidade EJA, envolvendo a pesquisa como princípio colaborativo e permitindo encaminhamentos pedagógicos e reflexões acerca do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Logo, propomos e sistematizamos um ateliê formativo para a EJA, a partir do dito nas narrativas dos docentes da EJA. O ateliê em questão é um dos produtos dessa pesquisa que trata da (trans) formação de docentes que atuam na EJA, para a educação antirracista.

O *locus* da pesquisa foi uma escola pública da Rede Municipal de Educação, no município de Cairu-BA, que oferta a EJA. Os sujeitos da pesquisa foram sete professores que atuam na EJA. A presente pesquisa visa responder ao problema de pesquisa: Como se efetiva e/ou materializa a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no que se refere ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei nº 10.639/03), em uma escola de ensino fundamental no município de Cairu-BA? Os achados desse problema de pesquisa se deu com as narrativas dos professores que atuam na EJA.

Além disso, as narrativas dos professores que atuam na EJA, no município de Cairu-BA, foi possível verificar o fenômeno da Lei nº 10.639/2003, bem como compreender as histórias de vida dos professores e sinalizar encaminhamentos como o diagnóstico e proposição de intervenção. “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias” (CLANDININ: CONNELLY, 2011, p. 27).

Nesse prisma, mesmo a Lei nº 10.639/2003 tendo 17 anos da sua promulgação e tornado obrigatório o Ensino da História, Cultura e Africana e Afro-brasileira, notamos sinais tímidos da materialização no avanço de sua efetivação nas práticas pedagógicas dos professores, no interior das turmas da EJA. Muitos ainda são os entraves e os desafios para torná-la efetivada em todo o currículo da Educação Básica. Um dos entraves, como identificamos na presente

pesquisa é por estes estar ancorado nos processos formativos inicial e continuados dos professores.

Vimos no percurso da pesquisa que nos falta formação de base e continuada para trabalhar com os “Outros Sujeitos” Arroyo (2014), com a Pedagogia Decolonial, Pedagogia Antirracista e a “*Afrobetização* associado ao letramento de (re) existências” SANTOS; DANTAS (2020), como forma de nos (re) educar as relações raciais estabelecidas em nossa sociedade. Notamos ainda que, no que se refere ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e ao grau de conhecimento da lei e a correlação com a EJA, por parte dos educadores, vimos sinais tímidos em relação à temática racial ao fazer pedagógico na EJA, por conta da formação inicial e continuada dos docentes da EJA.

Para além da formação, vimos que essas lacunas continuam sem preenchimento por conta de uma base formativa de um projeto eurocêntrico e hegemônico de educação, que se desdobando, no fazer docente e nas práticas curriculares. Embora, mesmo com produções e estudos científicos, orientações didáticas, sobretudo, dada pelas DCNERS (2004), muito ainda precisa acontecer de forma efetiva. Há a necessidade de (re) orientação às práticas pedagógicas para o trato com a educação das relações raciais, conforme preconizado na lei e os desdobramentos a partir dela.

Outro achado da pesquisa é o apontamento para repensar o papel da gestão pedagógica para o fomento à formação permanente e o debate da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de modo a assegurar o direito de um currículo inclusivo, pluriétnico e antirracista. A gestão pedagógica tem a tarefa de garantir a mudança e a resignificação e desconstrução do racismo nos espaços escolares.

Outro encaminhamento da pesquisa foi o (des) conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003 que obriga todo o currículo da Educação Básica a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, desde o dia nove de janeiro de 2003. No entanto, poucos (de forma isolada) conhecem, trabalham a Lei e reconhecem sua importância.

E sabemos, conforme dados do censo escolar (2018) e os estudos de Arroyo (2018), que o coletivo da EJA é composto por sujeitos negros, em sua maioria. Dessa maneira, esta pesquisa revela que a Lei nº 10.639/2003 deve ser pensada, discutida e abordada de forma articulada, visando legitimar um currículo antirracista para a EJA. Assim, segundo Libâneo (2013, p. 192), “[...] a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. ”

Com essa pesquisa espera-se contribuir, através do ateliê formativo, para com a extensão dessa formação com prática dos docentes, que atuam na EJA, ampliando o seu repertório à temática étnico-racial. Esse ateliê vem com o propósito de contribuir com a qualidade dos saberes pedagógico-didáticos.

E como sabemos, o profissionalismo de um professor se desenvolve mediante a mobilização desses saberes, dentre os quais, saber planejar é condição essencial aos cursos de formação inicial, pela sua particularidade, não darem conta dessa preparação, a formação continuada acaba por assumir este papel. O planejamento desse ateliê formativo ganha sentido quando o professor da EJA e a gestão pedagógica se colocam numa perspectiva de mudanças. Portanto, a proposição do ateliê formativo, a partir das narrativas dos docentes, com ênfase na Lei nº 10.639/2003, para os professores da EJA, pode contribuir para a autorreflexão da sua formação, bem como os impactos positivos no fazer docente, na efetivação de um currículo pluriétnico, decolonial e antirracista.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011.

AMARAL, João do. Arte descolonial. Pra começar a falar do assunto ou: aprendendo a andar pra dançar. **Revista Iberoamérica Social**, 2017. Disponível em: <https://iberoamerica-social.com/arte-decolonial-pra-comecar-falar-doassunto-ouaprendendo-andar-pra-dancar/>. Acesso em: 01 abr. 2020.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_, Miguel Gonzáles. Novos Passos na Educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira (Org.). **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 23-38.

\_\_\_\_\_, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Cad. CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n72/11.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. **Resolução nº 772/2010, de 30 de Abril de 2010**. Autoriza criação e funcionamento do Prog. de Pós-G. stricto sensu em Gestão e Tecnlog. Aplicada à Educação – Mest. Profissional – GESTEC. Publicada no D.O.E. 30-04-2010, p.26. Disponível em: [https://portal.uneb.br/gestec/wpcontent/uploads/sites/69/2019/09/REGIMENTO\\_GESTEC.pdf](https://portal.uneb.br/gestec/wpcontent/uploads/sites/69/2019/09/REGIMENTO_GESTEC.pdf). Acesso em: 18 set. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília,



DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em 22 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Contribuições para implementação da lei 10.639/2003:** Proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação — Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 04 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Educação 2018. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270pnadcontinua.html?edicao=24772>. Acesso em 18 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 23 mar. de 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: [http://portaldeb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://portaldeb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1). Acesso em: 03 mar. de 2020.

CAIRU. Portal da Câmara Municipal de Cairu. **Hino do município de Cairu - Bahia**.. Disponível em: <<http://camara.cairu.ba.io.org.br/hino>>. Acesso em: 11 de fev. 2020.

CANDAU, V. M. F. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática Crítica Intercultural**. 2ª reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.

CASSAB, Mariana. Certezas que precisamos perturbar, inquietações necessárias de se produzir: um ensaio sobre os sujeitos e os currículos de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. São Paulo: Paco, 2017. p. 75-98.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e diversidade**. 20 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

COSTA, Claudia de Lima. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. **Portuguese Cultural Studies**, n. 4, p. 41-65, 2012.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena Madeira (Org.). **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, N. S de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista, Educação & Sociedade**. Campinas. v. 23, n. 79, p. 257-72, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 03 de mar. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUSMÃO, N. M. M. Os desafios da diversidade na escola. In GUSMÃO, N. M. M. (org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Editora Biruta, 2003. p. 83-105.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008, p 67-89.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC; Unesco, 2012.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In.: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

\_\_\_\_\_, 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.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 47, p. 19-33, Mar. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2013.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. 6.reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2002.

Morosini, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154-164. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 11 de fev. 2020.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

\_\_\_\_\_, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios** nº 48: 3-13. Segundo semestre de 2018.

MOURA, Ana Paula. Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debates**. São Paulo: Paco, 2017. p. 119-164.

MOUTINHO, Augusto César Machado. **A sombra da guerra: o medo e a sobrevivência em um povoado baiano durante a Segunda Guerra Mundial**. Salvador: Quarteto, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID /Unesco, 2005.

PAIVA, Jane. **Trabalho: a mão na massa**. In: Programa Um Salto Para O Futuro. Série Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto. 1997.

PAIXÃO, Luis Henrique Couto. **Atividade pesqueira no mundo rural contemporâneo do município de Cairu/BA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador. Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Salvador. 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005. p.118-142.

\_\_\_\_\_, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RISÉRIO, Antonio. **Tinharé: História e Cultura no Litoral Sul da Bahia**. Salvador: BYI Projetos Culturais Ltda, 2003.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações Étnico-Raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e96659, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan. 2010.

SILVA, Jaqueline Luzia. Sou pai, sou aluno: efeitos do retorno à vida escolar na qualificação das intervenções sobre a escolaridade dos filhos. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debates**. São Paulo: Paco, 2017. p. 191-216.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2010.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 59-73.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 17<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIRGENS, Daniela Araújo. **Turismo e transformações socioespaciais: o caso do município de Cairu– Bahia**. Dissertação (mestrado) – Curso de Pós – Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, 2010. Salvador.