



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
STRICTO SENSU EM MESTRADO
PROFISSIONAL-MPEJA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I



AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE LAURO DE
FREITAS - BAHIA

Salvador
2023

Lorena Bárbara Santos Costa

**AS QUESTÕES ÉTNICO- RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE LAURO DE
FREITAS - BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, como parte do requisito para obtenção do título de Mestra do programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia. Área de Concentração 2: Formação de Professores e Políticas Públicas. Orientadora- Profa. Dra. Carla Meira Pires de Carvalho

Salvador
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

B999a

Bárbara Santos Costa, Lorena

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE LAURO
DE FREITAS - BAHIA / Lorena Bárbara Santos Costa. - Salvador, 2023.
232 fls : il.

Orientador(a): Carla Meira Pires de Carvalho.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2023.

1.EJA. 2.Formação docente . 3.Relações étnico-raciais .
4.Intervenção pedagógica.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“AS QUESTÕES ÉTNICO- RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS”

LORENA BARBARA SANTOS COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 31 de julho de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra: CARLA MEIRA PIRES DE CARVALHO (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. GABRIEL SWAHILI SALES DE ALMEIDA (UFBA)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. ANTONIO PEREIRA SANTOS (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus e a minha ancestralidade, por tornar esse sonho possível. A minha amada mãe Aidil Damasceno, as minhas filhas Naeli Bárbara e Sophia Bárbara, ao meu marido Anatanael Filho, por sempre estarem comigo em cada passo nessa caminhada. A todos os meus familiares e amigos, sem vocês não teria chegado até aqui! Aos meus estudantes da Educação de Jovens e Adultos, essa vitória também é para vocês e por vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a Deus e aos meus ancestrais, por terem me guiado até aqui, aberto os meus caminhos e me ajudado a superar todas as dificuldades para não desistir.

A todos os orixás, em especial a Iansã, que me conduz a dançar o baile da vida e não permitir que eu sucumba nos tropeços das itinerâncias.

A minha mãe Aidil Damasceno, que durante toda a minha vida segurou em minha mão e fez com que eu pudesse chegar tão longe.

As minhas tias Alaide, Berenice, Du Carmo e meu tio Fiota, ao meu pai e padrinho Hamilton por sempre terem me incentivado a seguir em frente e terem contribuído com a minha criação.

As minhas filhas Naeli Bárbara, que com toda a sua paciência me inspira e Sophia Bárbara, minha filha caçula, que com seu jeito de ser me ensina e me faz refletir o quanto é preciso respirar fundo e recomeçar sempre. É por vocês minhas queridas filhas que me recuso a não desistir jamais.

Ao meu marido Anatanael, companheiro de décadas, obrigada por sempre estar ao meu lado, me instruindo a não perder a esperança e acreditar que para alcançar voos altos é preciso voar sem medo.

Aos meus amigos e amigas queridas, que ao longo da minha trajetória sempre emanaram energia positivas sobre minha vida.

A minha querida turma 08 do MPEJA-UNEB, turma que estive comigo atravessando todas as dificuldades pandêmicas, que estive ao meu lado nos momentos mais difíceis e nunca me deixou para trás, afinal, o nosso lema sempre foi “Ninguém larga a mão de ninguém”, e assim seguimos firmes até o fim.

A minha orientadora Carla Meira, por ter me acompanhado e incentivado durante o meu percurso no mestrado e fazer acreditar no meu potencial.

Aos Mestres e Mestras do MPEJA-BA, vocês são as minhas referências que levarei para sempre em minha vida, vocês fazem parte de todo esse processo de luta e felicidade que estou vivenciando nesse momento.

A gratidão que tenho a cada um/uma de vocês é infinita!

EPÍGRAFE

O raio de lansã sou eu
Cegando o aço das armas de quem guerreia
E o vento de lansã também sou eu
E Santa Bárbara é santa que me clareia

Dorival Caymmi

RESUMO

Esta dissertação, apresentada ao Mestrado Profissional de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual da Bahia-UNEB, tratou sobre “*As questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos no município de Lauro de Freitas- BA*”. Teve como proposta o produto final a formação de professores da escola municipal Jacira Fernandes Mendes. Essa pesquisa foi norteadada pela seguinte questão: de que forma a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir para que os professores da EJA, possam desenvolver práticas pedagógicas antirracistas? Destarte, como objetivo geral desenvolver oficinas pedagógicas para os professores da EJA, da escola municipal Jacira Fernandes Mendes a fim de qualificar o trabalho pedagógico em seus componentes curriculares sobre as questões étnico-raciais. Para tanto, concebemos a abordagem metodológica a partir do viés qualitativo, alicerçada na pesquisa de intervenção pedagógica. As técnicas de investigação utilizadas foram o questionário semiestruturado, diário reflexivo e o projeto de intervenção e a autoavaliação dos participantes. O lócus da pesquisa é a escola municipal Jacira Fernandes Mendes, em Lauro de Freitas-BA. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes da escola que atuam na fase I e II nas turmas de jovens e adultos. Como teóricos que fundamentaram a pesquisa na discussão sobre EJA, tomamos como referência o que diz: Arroyo (2001), Saviani (2012), Freire (1996), Paiva (2003), Hadad e Di Pierro (2000), sobre as relações étnicos raciais Munanga (1999), Gomes (2012), Gonzalez (1982) e Petronilha Beatriz (2016).

Palavras-chaves: EJA – Formação docente – Relações étnico-raciais – Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation, presented to the Professional Master of Youth and Adults (MPEJA) of the State University of Bahia-UNEB, dealt with “Ethnic-racial issues in the pedagogical practices of youth and adult education in the municipality of Lauro de Freitas-BA”. The final product was proposed to train teachers at the municipal school Jacira Fernandes Mendes. This research was guided by the following question: how can education for ethnic-racial relations help EJA teachers to develop anti-racist pedagogical practices? Thus, as a general objective to develop pedagogical workshops for EJA teachers at the municipal school Jacira Fernandes Mendes in order to qualify the pedagogical work in its curricular components on ethnic-racial issues. For that, we conceived the methodological approach from the qualitative bias, based on the pedagogical intervention research. The investigation techniques used were the semi-structured questionnaire, reflective diary and the intervention project and the participants' self-assessment. The locus of the research is the municipal school Jacira Fernandes Mendes, in Lauro de Freitas-BA. The research subjects were the school's teachers who work in phase I and II in youth and adult classes. As theorists who based the research on the discussion of EJA, we take as reference what Arroyo (2001), Saviani (2012), Freire (1996), Paiva (2003), Hadad and Di Pierro (2000) say about ethnic relations Munanga (1999), Gomes (2012), Gonzalez (1982) and Petronilha Beatriz (2016).

Keywords: EJA – Teacher training – Ethnic-racial relations – Pedagogical intervention.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Curricular

CRUZADA ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã

CEA- Campanha de Educação de Adultos

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNAEJA- Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CEPLAR- Centro de Cultura Popular

CES- Centro de Estudos Supletivos

CONFITEA - Conferência internacional de Adultos

CECAN- Centro de Cultura e Arte Negra

CEERT- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CME- Conselho Municipal de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação de Analfabetismo

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural

DCRB- Documento Curricular Referencial da Bahia

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ERER- Educação para as relações étnico-raciais

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de BASE

MN- Movimento Negro

MNU- Movimento Negro Unificado

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

PAS- Programa de Alfabetização Solidária

PLANFOR- Programa de Qualificação e Requalificação Profissional

PNAC - Programa Nacional de Educação de Alfabetização

PNLDEJA- Programa Nacional do Livro Didático para os Estudantes da EJA

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEALF- Secretaria de Alfabetização

SECAD- Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas

UNE- União Nacional dos Estudantes

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

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

USAID- United State Agency International Development.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Ilustração 01-** Entrada da Escola Municipal Jacira Fernandes Mendes
- Ilustração 02-** Quadra poliesportiva da Escola Municipal Jacira Fernandes Mendes
- Ilustração 03-** Área Interna da Escola Municipal Jacira Fernandes Mendes
- Ilustração 04** – Região Metropolitana de Salvador
- Ilustração 05-** Bairros de Lauro de Freitas
- Ilustração 06** - Imagem analisada para iniciar a oficina sobre a lei 10.639/03 e o parecer 03/2004
- Ilustração 07-** Apresentação do livro O Guerreiro Moacir a equipe pedagógica
- Ilustração 08-** Card entregue no encerramento da oficina
- Ilustração 09-** Pensamento do autor Sílvio de Almeida
- Ilustração 10-** Discussão sobre o tema racismo estrutural e vídeo A Carne
- Ilustração 11-** Momento do jogo Na Trilha do Racismo Estrutural
- Ilustração 12-** Momento do jogo Na Trilha do Racismo Estrutural
- Ilustração 13-** Momento do jogo Na Trilha do Racismo Estrutural
- Ilustração 14-** Charge sobre a Somália
- Ilustração 15-** Pensamento de Voltaire
- Ilustração 16-** Pensamento de Luiz Gama
- Ilustração 17-** Charge sobre o discurso de ódio
- Ilustração 18-** HQ Os Santos
- Ilustração 19-** Encerramento da oficina com o poema de Solano Trindade
- Ilustração 20-** Poema O Canto da Liberdade de Solano Trindade
- Ilustração 21-** Vídeo da palestra de Marence Bart
- Ilustração 22-** Vídeo da palestra de Marence Bart
- Ilustração 23-** Vídeo da palestra de Marence Bart

Ilustração 23- Oficina África em Foco

Ilustração 24- Coroa com o diamante Culliman II

Ilustração 25- Encerramento da oficina África em Foco

Ilustração 26- Oficina Passageiros da Noite

Ilustração 27- Oficina Passageiros da Noite

Ilustração 28- Oficina Passageiros da Noite

Ilustração 29- Crianças brancas na calçada

Ilustração 30- Crianças brancas na calçada

Ilustração 31- Crianças brancas na calçada

Ilustração 32- Crianças brancas na calçada

Ilustração 33- Oficina Privilégio Branco

Ilustração 34- Rendimento Médio de pessoas negras e brancas

Ilustração 35- Indicadores sociais sobre pessoas negras e brancas

Ilustração 36- Prisão por consumo de drogas

Ilustração 37- O Brasil em preto e branco

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1- Identificação dos participantes da pesquisa. Descrição dos nomes substituídos

Quadro 2 – Metas previstas para serem alcançados pela EJA no PNE

Quadro 3- Temas das oficinas

Quadro 4 – Identificação dos participantes e o que entendem sobre o racismo estrutural

Quadro 5- Letra da música A Carne

Quadro 6 – Imagens utilizadas no jogo Na Trilha do Racismo Estrutural

Quadro 7- Música África

Quadro 8- Impressões dos participantes acerca do continente africano

Quadro 9- Perguntas e curiosidades utilizadas no quebra cabeça

Quadro 10- Música Trabalhador brasileiro

Quadro 11- Contexto de cada imagem utilizada na oficina Privilégio Branco

Quadro 12- Autoavaliação da oficina Conhecendo a lei 10.639/02 e o Parecer 03/2004 pelos participantes

Quadro 13- Autoavaliação da oficina Racismo Estrutural pelos participantes

Quadro 14- Autoavaliação da oficina África em Foco pelos participantes

Quadro 15- Autoavaliação da oficina Passageiros da Noite pelos participantes

Quadro 16- Autoavaliação da oficina Privilégio Branco pelos participantes

Tabela 1- Taxa de Analfabetismo IBGE 2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
OS MEUS PASSOS VÊM DE LONGE - TRAJETÓRIA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA.	21
1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
1.1 ABORDAGEM E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	29
1.2 OS SUJEITOS E O LÓCUS DA PESQUISA.....	37
1.3 AS TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO E A COLETA DOS DADOS	42
• A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	43
• O DIÁRIO REFLEXIVO	44
• AS OFICINAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	45
• AUTOAVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES	48
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM LAURO DE FREITAS	49
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRA	49
2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS	65
3 AS QUESTÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	71
3.1 AS PESSOAS NEGRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	71
3.2 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS – BAHIA E NA ESCOLA MUNICIPAL JACIRA FERNANDES MENDES	77
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	83
4.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EREER	83
4.2 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EREER	87

5 ENCRUZILHADA DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO	92
5.1 A IMPORTÂNCIA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EJA	95
5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A QUESTÃO DO RACISMO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA	102
5.3 A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EJA	107
5.4 O PASSO A PASSO DAS OFICINAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	112
6 REFLEXÕES E AUTOAVALIAÇÕES DOCENTES ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO	170
7 (IN)CONCLUSÕES DA PESQUISA	183
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICES	196
QUESTIONÁRIO I	196
QUESTIONÁRIO II	201
AVALIAÇÃO DA OFICINA	204
PROJETO DE INTERVENÇÃO	204

INTRODUÇÃO

Compreender acerca da Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos, da escola municipal Jacira Mendes em Lauro de Freitas-BA, constitui o desenvolvimento desta pesquisa. Buscamos compreender como a temática relações étnico-raciais é abordada pelos professores da referida escola em suas práticas educativas.

A presente dissertação, “As questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos no município de Lauro de Freitas-Bahia”, é objeto de estudo do Programa de Mestrado Profissional de Jovens e Adultos – UNEB, linha 2, Formação de Professores que aqui apresento. A educação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade livre do racismo, pois a partir dela enxergamos outras formas de perceber o mundo e a problematizá-lo, tornando assim, um imperativo para compreendermos o mundo em que vivemos e o mundo que queremos construir.

O racismo na sociedade brasileira revela-se ora velado, ora explícito e escancarado. Entender as suas facetas é de suma importância para evitar que sucumbamos em suas armadilhas ou que nos forjem na democracia racial. Para tanto, faz-se necessário construir ações antirracistas na escola a fim de emergir atos políticos revolucionários que possam subverter o racismo. As marcas do Brasil escravocrata, ainda hoje persiste em nossos dias e nos deixou marcas profundas de exclusão na sociedade brasileira e que podemos citar algumas, tais como: atitudes racistas de pessoas não negras; preconceito com a cultura de origem africana; negação de direitos fundamentais como saúde, educação, moradia e o direito à vida, pois ainda hoje o número de mortes de pessoas negras na sociedade é alarmante.

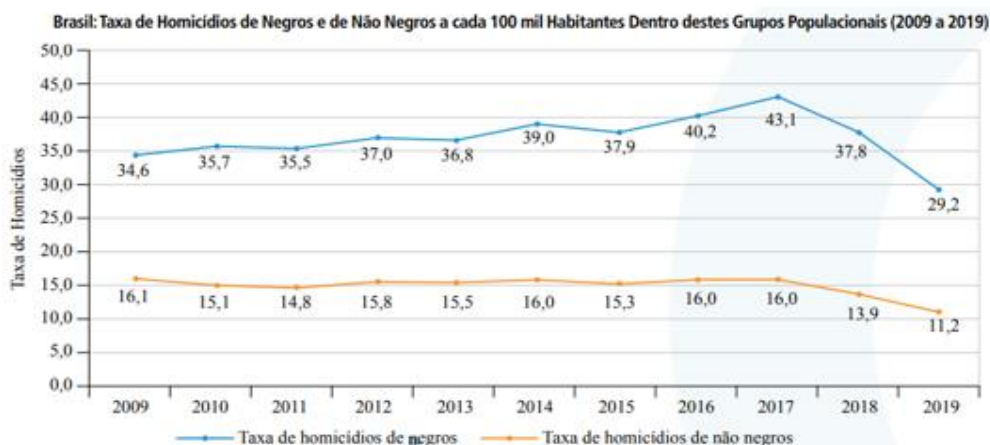
Segundo o Atlas da Violência 2022:

“Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras.” (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2022, p.49).

O Atlas nos aponta que houve uma redução dos homicídios entre a população não negra, pois, entre 2009 e 2019 houve uma redução de 20,3% na taxa de homicídio, sendo que entre negros a redução foi de 15,5% de não negros 30,5%, o que representa que a taxa de redução de pessoas não negras corresponde a 50% a mais ao da população negra.

Vale destacar que entre 2009 a 2019, houve um aumento no número de homicídio entre pessoas negras de 1,6%. Em 2009 era 33.929 homicídios, passando para 34.446 em 2019. Com relação a redução do número de homicídios entre pessoas não negras, em 2009 foram 15.249 mortos e em 2019 10.217, o que representa uma redução de 33%.

Gráfico 1- taxa de homicídios entre negros e não negros



Fonte: IBGE. 2019

Esse retrato da violência é o reflexo da desigualdade social e racial no Brasil. A juventude negra encontra-se vulnerável, sem acesso a políticas públicas que viabilizem oportunidades de vida e dignidade humana. O genocídio da população negra é sistêmico, fruto do legado da sociedade escravocrata brasileira e que até hoje opera numa lógica do racismo estrutural, que nega direitos para as pessoas negras. Ser negro na sociedade brasileira significa estar associado a pobreza, a incapacidade intelectual, sem cultura, viver a margem da sociedade e ocupar espaços insalubres e de carência.

Dessa forma, a questão norteadora dessa pesquisa é: de que forma a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir para que os professores da EJA possam desenvolver práticas pedagógicas antirracistas?

Nesse sentido, o objetivo geral desta investigação foi o de desenvolver oficinas pedagógicas com os professores da EJA, da escola municipal Jacira Mendes, a fim de qualificar o trabalho pedagógico em seus componentes curriculares sobre as questões étnico-raciais.

Partindo dessa problemática, busca-se desenvolver a pesquisa examinando os seguintes objetivos específicos:

- Identificar na escola as condições de formação continuada dos professores na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola municipal Jacira Mendes em Lauro de Freitas;
- Realizar formação continuada dos professores da EJA na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Racial na escola através de oficinas formativas de intervenção pedagógica;
- Realizar oficinas formativas para refletir as questões raciais vivenciadas pelas pessoas negras na sociedade brasileira e mundial, buscando compreender como o racismo impacta a vida dos sujeitos da EJA, tendo em vista que a maioria dos estudantes são pessoas negras;

Para concluir o ato investigativo, foram traçados os objetivos, as etapas percorridas, os procedimentos, para que assim fosse possível, de forma significativa, refletir acerca das questões norteadoras e encontrar as possíveis soluções para o problema pesquisado.

A fim de alcançarmos os objetivos supracitados, foi traçado como percurso metodológico a pesquisa qualitativa com abordagem da pesquisa de intervenção pedagógica. Devido ao fato de se tratar de uma pesquisa do mestrado profissional, precisamos ao fim da pesquisa construir um produto final, sendo este, o processo formativo construído ao longo da pesquisa realizada.

O primeiro momento da pesquisa foi realizar a revisão bibliográfica sobre a temática, para se compreender melhor sobre o objeto pesquisado. O segundo momento, foi a realização da entrevista com os professores participantes para conhecer o perfil e o que pensam sobre a EJA e a ERER. Já o terceiro momento ocorreu a partir da análise das entrevistas para que pudesse ser planejada as oficinas de intervenção pedagógica proposto por Damiani (2013).

Para fundamentar a construção da pesquisa sobre a EJA, dialogamos com os autores: FREIRE (1996), HADDAD e DI PIERRO (2000), PAIVA (2003), ARROYO (2021).

Com relação as estratégias para a realização da coleta de dados, optamos por utilizar o questionário semiestruturado, o diário reflexivo, a realização das oficinas de intervenção pedagógica e a autoavaliação dos participantes.

Para tanto, o lócus para a realização da pesquisa foi a escola municipal Jacira Fernandes Mendes, localizada no bairro Parque São Paulo em Lauro de Freitas-BA, onde a pesquisadora é coordenadora pedagógica no turno noturno. A escola funciona nos três turnos, sendo o noturno o foco da investigação e os participantes da pesquisa, os professores da EJA.

Essa dissertação está organizada com a introdução, onde destaco a justificativa para que o leitor compreenda os motivos que levaram o interesse em pesquisar o tema, os objetivos gerais e específicos que norteiam a proposta e os seguintes capítulos que discorro a seguir.

Na primeira parte apresento na introdução um breve panorama sobre a educação de jovens e adultos e as questões étnico-raciais e em seguida, um subtópico, intitulado **“OS MEUS PASSOS VÊM DE LONGE: TRAJETÓRIA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA”**, nessa etapa é relatado a minha trajetória no âmbito pessoal, profissional e acadêmica e como cada etapa ajudou-me a construir esse trabalho.

O capítulo 1 **“O percurso metodológico da pesquisa”**, são descritos a abordagem da pesquisa, o lócus e os sujeitos, a trajetória de realização da coleta dos dados assim como as técnicas utilizadas.

O capítulo 2 **“Breve história da educação de jovens e adultos no Brasil e em Lauro de Freitas”**, é apresentado de forma muito objetiva o histórico da modalidade EJA no país, os principais programas e as políticas públicas e como a EJA se constituiu no município de Lauro de Freitas-BA. Também nesse capítulo, descrevemos sobre os desafios enfrentados pela EJA em Lauro de Freitas durante a pandemia do COVID-19, as principais ações institucionais e da escola pesquisada.

No capítulo 3 **“As questões raciais na educação de jovens e adultos”**, são descritos o contexto das pessoas negras na EJA, as questões étnico-raciais

no currículo da EJA do município de Lauro de Freitas-BA e na escola municipal Jacira Fernandes Mendes.

No capítulo 4 “**A formação de professores da educação de jovens e adultos e as questões étnico-raciais**”, discorro sobre a História da formação de professores no Brasil a partir do marco da LDBEN Nº 9394/96 e ainda sobre a importância da formação de professores para a EREER e seus instrumentos regulatórios.

No capítulo 5 “**Encruzilhada da pesquisa de intervenção**” são apresentados os instrumentos utilizados na pesquisa, seus conceitos e teóricos que embasam o capítulo, a fim de situar o leitor a compreender como cada instrumento foi utilizado. Também são apresentadas as categorias de análise utilizadas para qualificar o embasamento da pesquisa.

No capítulo 6 “**Reflexões e autoavaliações docentes acerca do processo formativo**” são apresentadas as reflexões dos participantes ao longo do processo formativo e suas impressões acerca das temáticas discutidas durante as oficinas de intervenção pedagógica.

No capítulo 7 “**(In) conclusões da pesquisa**”, são apresentados os achados da pesquisa a partir das categorias de análise, assim como as dificuldades enfrentadas para a sua realização. Nas considerações finais, serão apresentadas as reflexões acerca dos dados obtidos com a pesquisa e como estes poderão contribuir para transformar a EJA da escola municipal Jacira Fernandes Mendes e possibilitar que reverbere outras pesquisas a partir desse trabalho.

OS MEUS PASSOS VÊM DE LONGE – TRAJETÓRIA PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICA

A materialização desta pesquisa brota de um desejo fomentado em mim desde muito tempo, a partir do momento em que passei a estudar sobre a minha identidade. Descobrir-me negra não foi algo prazeroso, mas sofrido e necessário para empoderar-me e não sucumbir na estrada da vida.

Sou mulher negra, nordestina arretada, mãe, periférica, professora, militante na luta contra o racismo e que sonha com a mudança social a partir da educação pública de qualidade.

O tema da pesquisa dialoga com a minha trajetória de vida e também profissional. As questões acerca das relações étnico-raciais sempre estiveram presentes em minha vida, mesmo que durante muito tempo não tivesse consciência disso.

Durante o meu estágio no curso de magistério, tive o meu primeiro contato com a EJA em 1995, na Escola Estadual João XXIII, no bairro em que morava Engenho Velho de Brotas. Nesse período fui professora substituta do governo do Estado e recebia uma remuneração simbólica mais vale transporte, que muito me ajudou a frequentar e concluir o curso na escola Luiz Vianna no bairro de Brotas.

Como a escola João XXIII, ficava localizada no bairro em que eu morava, alguns dos estudantes eram os meus próprios vizinhos. Como estudante do magistério não tive nenhuma disciplina específica sobre a EJA e nem tão pouco sobre as questões raciais.

Vale ressaltar que nesse período em que era estagiária, tinha apenas 15 anos, sem nenhum conhecimento sobre a especificidade dos sujeitos da EJA e nenhuma experiência na docência. Foi enquanto professora estagiária da EJA, que vi idosos chorando por não conseguirem aprender a ler, mesmo estando na escola há algum tempo, ouvi de estudantes adolescentes e jovens que seus sonhos eram terminar seus estudos para conseguirem um emprego melhor e que acreditavam na escola para lograr essa realização.

Durante o estágio na EJA, vivenciei também pessoas que buscavam a escola depois de um dia difícil de trabalho para se distraírem, alguns que buscavam a escola para comer porque tinham dificuldade para se alimentar e

outros que queriam apenas aprender a ler a bíblia para conhecer a palavra de Deus.

Ainda nesse período, não tinha me dado conta sobre o público da EJA, suas trajetórias de vida, as questões étnico-raciais e sobre a formação continuada de professores.

Passei dois anos como professora estagiária substituta do Estado na EJA, não tive nenhum acompanhamento nesse período da escola em que estudava e fui dispensada do estágio supervisionado por ser professora substituta.

Ao terminar a minha formação do curso de magistério em 1996, fui para o mercado de trabalho, atuei em uma Creche particular e como fazer uma graduação era um sonho muito distante, não prestei vestibular durante muito tempo.

Em 1999, resolvi prestar vestibular para o curso de Filosofia, na Faculdade Batista Brasileiro, cursei apenas dois semestres e tive que abandonar o curso por não ter como arcar com as despesas.

Em 2003, já atuando em uma escola de grande porte, realizei outro vestibular para o curso de Letras na Universidade Salvador- UNIFACS. Desta vez, consegui pagar quatro semestres e parei diversas vezes por não ter condições de manter as mensalidades e só muito depois concluí o curso

Em 2008, já trabalhando na prefeitura de Salvador, prestei mais uma vez o vestibular desta vez para Pedagogia, na Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP. O curso foi uma parceria entre a universidade e a prefeitura para formação de professores em serviço que não tinham o curso superior. O curso foi ofertado na modalidade EAD, com Pólo presencial em Salvador e em 2011 conclui a licenciatura em Pedagogia.

Foi no curso de Pedagogia que tive o primeiro componente curricular sobre a EJA, o que possibilitou que pudesse refletir ainda que de forma tímida sobre o universo dessa modalidade de ensino. Nesse período tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre Paulo Freire, através da obra Pedagogia do Oprimido.

Ler Paulo Freire, foi fundamental para me constituir professora da EJA e desde então tenho buscado aprimorar-me através de uma Pedagogia Histórico

Crítica¹, que me permita continuar intrigada com os obstáculos que implica na transformação do mundo e como posso contribuir através da minha ação pedagógica para ajudá-lo a transformá-lo.

Motivada pelo pensamento freiriano, tenho buscado sempre que possível participar de formações que possam subsidiar a minha prática, e as questões étnico-raciais, também têm sido uma bússola que me proporciona aproximar dos movimentos populares e do movimento negro.

Durante muito tempo em minha vida, não me lia enquanto uma mulher negra, mesmo fazendo parte de um território negro, estudante a vida inteira de escola pública, moradora de periferia.

A partir das formações continuadas, fui aprofundando a leitura sobre identidade, decolonização e racismo, fui compreendendo que não era morena, mas negra, e, em 2014, resolvi cortar todo o meu cabelo e assumir o meu crespo. Esse foi o marco em minha vida quando assumo de uma vez por todas quem eu sou e minhas origens.

Com o cabelo cortado e meu crespo assumido, passei por vários momentos constrangedores nas escolas que atuava, o racismo e o preconceito não me pouparam por ser professora. Fui questionada diversas vezes pelos colegas quais os motivos de “raspar a minha cabeça”, se tinha feito “Santo” e até se estava doente, uma verdadeira violência com a minha identidade.

Vivenciando na pele e refletindo sobre o preconceito que sofria, comecei a ler o livro de Eliane Cavalleiro “Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar”, indicado por uma amiga. A partir da leitura do livro, passei a desenvolver projetos pedagógicos para trabalhar a Lei. 10.639/2003. O referido livro é fruto da pesquisa de mestrado da autora Eliane Cavalleiro, defendida em 1998, na Universidade de São Paulo.

¹ O termo pedagogia histórico-crítica foi cunhado por Dermeval Saviani em 1978 e refere-se a uma pedagogia que busca atender aos interesses da classe trabalhadora, com princípios pautados na luta dos movimentos sociais para transformação da realidade e que se articula em oposição a pedagogia crítica-reprodutivista. Seus princípios filosóficos estão ancorados nas teorias marxistas e inspirados nos pensamentos de Engels, Lenin e Gramsci. Vale destacar que Saviani considera a pedagogia crítico-reprodutivista, aquela que serve ao interesse do mercado capitalista, que promove a desigualdade social, perpetua e mantém os privilégios da classe dominante.

A pesquisa traz à tona as relações étnico-raciais no espaço escolar de educação infantil e no ambiente familiar. Para a autora, desde muito cedo a criança negra é silenciada e negada à sua identidade, contribuindo assim para a submissão e baixa autoestima, tendo em vista que nem a escola e nem a família debatem sobre temas essenciais para empoderá-las. A pesquisa apontou também que a falta de práticas pedagógicas que combatam o racismo é necessária desde muito cedo nas escolas, a fim de contribuir com a construção da identidade negra e empoderamento.

Meus primeiros contatos com a temática – relações raciais na escola, aconteceram nas formações particulares que sempre busquei para aprimorar o meu conhecimento e melhor trocar experiências nas salas de aulas que atuo como educadora. Particpei de diversos espaços de discussões sobre a educação antirracista, apresentei trabalhos que desenvolvi nas escolas que atuo como professora sobre a temática e sendo assim destaco alguns: Em 2017, venci o Prêmio Professores do Brasil, regional e estadual promovido pelo Ministério da Educação, com o projeto intitulado *Vem Sambar e Aprender*, que buscou discutir a importância do samba de roda como tradição institucionalizada da cultura da Bahia e compreender o samba como manifestação artística e cultural que está diretamente ligada às atividades econômicas e religiosas afro-brasileira.

No ano de 2018, desenvolvi o projeto *Vidas Negras Importam* com os alunos da EJA, na escola Municipal Jacira Fernandes Mendes em Lauro de Freitas. O projeto buscou discutir sobre o extermínio da população negra no Brasil e sobre as condições de vida da população negra e pobre das periferias de Salvador e Região Metropolitana, assim como o legado deixado pelos povos ancestrais africanos na nossa cultura. O projeto justifica-se na Lei N° 10.639/2003 e 11.645/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Africana e Afro-indígena-Brasileira.

Em 2022, fui vencedora do Prêmio Educar do CEERT, com o projeto *Caminhos Afirmativos para uma Educação Antirracista na Educação de Jovens e Adultos*. O projeto foi desenvolvido pela escola municipal Jacira Fernandes Mendes, Lauro de Freitas-BA, em que atuei como coordenadora da equipe pedagógica desenvolvendo ações e atividades sobre as questões raciais na EJA.

Por entender que as marcas da exclusão e do racismo na nossa sociedade também afeta diretamente nosso modelo educacional, passei a questionar o modelo pedagógico das escolas em que atuo, o currículo eurocêntrico, as avaliações, as relações afetivas, a observar as posturas de alguns colegas com os estudantes negros e brancos.

Nestes espaços de discussões sobre a Educação Antirracista, pude refletir sobre os sujeitos da educação de jovens e adultos das escolas públicas municipais de Lauro de Freitas, seus direitos, as recorrentes exclusões que sofrem, suas demandas e necessidades que persistem dentro e fora dos muros da escola. E por acreditar que a educação pode melhorar significativamente a qualidade de vida destes sujeitos, que busco desenvolver a pesquisa sobre a temática: **As questões Étnico-Raciais nas Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos no município de Lauro de Freitas- Bahia**, a fim de poder contribuir com a construção de novos saberes.

A necessidade de pesquisar sobre o tema, brota de uma antiga preocupação em perceber qual a contribuição da escola na valorização das raízes culturais de estudantes jovens e adultos da escola pública. A escolha da instituição a ser pesquisada deve-se ao fato de ser coordenadora pedagógica do lócus da pesquisa.

A escolha pela pesquisa se deu pelo constante desafio enquanto professora e coordenadora pedagógica, de perceber a resistência de alguns professores em trabalhar as questões raciais na sala de aula, principalmente sobre os temas ligados a religiosidade, e aspectos acerca da cultura africana. Suponho que a resistência de alguns professores deve-se a falta de conhecimento e devido ao preconceito e racismo com a cultura africana, por isso ignoram os temas e desconsideram a Lei 10.639/03 achando-a desnecessária e sem importância.

Entendo que o papel do Coordenador Pedagógico, é ser um agente de transformação da prática pedagógica e por isso, deve fomentar na escola um ambiente acolhedor, que respeite as diferenças e que promova de forma permanente a formação continuada dos professores. Sendo assim, o coordenador pedagógico é o responsável da mobilização e articulação do conhecimento científico e os saberes docentes, é ele quem deve instrumentalizar os professores com suporte teórico e pedagógico, objetivando que o professor

possa refletir sua prática e intervir significativamente na aprendizagem dos estudantes.

Sobre o papel do coordenador pedagógico Orsolon, 2006 assevera:

É pertinente ao ressaltar que: O coordenador pedagógico quando planeja suas ações atribui um sentido ao seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções políticas educacionais. Exerce, portanto, a consciência de sua sincronicidade. (ORSOLON, 2006, p.17)

Pensando em qualificar o trabalho dos professores da EJA, através dos encontros de reunião pedagógica, que entendo que deve ser também um encontro formativo, escolhi a Linha 2, da pesquisa do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos - MPEJA da UNEB, que discute sobre a formação de professores e políticas públicas. Assim, acredito que a partir do desenvolvimento da pesquisa, temos tido excelentes oportunidades de repensarmos a nossa prática pedagógica e ressignificar as nossas ações em sala de aula.

1 PERCURSO METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A motivação inicial do projeto de pesquisa de intervenção pedagógica tem me impulsionado para tratar de um objeto que se vincula a compreender como a escola municipal Jacira Fernandes Mendes, em Lauro de Freitas - Bahia tem pensado uma prática pedagógica étnico racial, cuja provocativa possa apontar caminhos que estão no seio da escola garantindo a não perpetuação do racismo e do silenciamento dos sujeitos da EJA. O público beneficiário com a pesquisa serão gestores, alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos da referida rede de ensino.

Essa proposta de pesquisa torna-se uma alternativa possível na construção de novas práticas pedagógicas para educação de jovens e adultos de Lauro de Freitas, que nasce pautada pela denúncia dos processos discriminatórios vivenciados todos os dias pelos nossos estudantes negros na sociedade. Assim, objetiva-se apresentar o contexto histórico dos sujeitos que constitui a EJA, os marcos civilizatórios de lutas para aprovação e implementação da Lei. 10.630/03, refletir sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas emancipadoras antirracistas na EJA no município de Lauro de Freitas, identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes da EJA para desenvolverem estratégias antirracistas no espaço escolar.

Consideramos que a problemática da dificuldade dos professores em abordarem as questões das relações étnico-raciais, em seus respectivos componentes curriculares, torna ainda mais difícil o acesso e à promoção da valorização da cultura afro-brasileira nos espaços escolares. Infelizmente ainda estamos arraigados a modelos eurocêntricos que não corroboram com proposições metodológicas que contemplem a diversidade afro-brasileira dos sujeitos da EJA.

Desde a promulgação da Lei 10.639/2003, a temática das relações étnico-raciais vem ganhando notoriedade nos espaços escolares da EJA, porém, ainda se percebe de forma ocasional ou em datas específicas ao longo do ano letivo. Vale ressaltar que o debate racial na EJA, iniciou-se com a luta dos movimentos sociais, entre eles: o movimento da educação popular e o movimento negro.

O Movimento de Educação popular surgiu na década de 60, tendo como principal liderança o Educador Paulo Freire, que tinha como objetivo promover uma educação libertadora, que buscasse a transformação social através da

problematização de uma dada situação vivenciada pelos estudantes, e que se contrapôs com a ideia de uma educação sem criticidade e alienante.

Sobre o Movimento Negro, sempre existiu na sociedade brasileira, pois desde que os povos africanos vieram para o Brasil forçadamente houve resistência. Através dos coletivos do MN as mobilizações vêm tensionando mudanças na sociedade.

Com o Golpe de 64, muitos movimentos sociais foram sufocados e as pautas reivindicatórias da população negra foram desarticuladas. Com os militares no poder muitas organizações negras tiveram que se reinventar, transformando-se em associações recreativas e de lazer para driblarem as repressões autoritárias do regime repressivo instaurado na sociedade brasileira. Dentre algumas ações da militância, vale destacar algumas como a fundação do Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) em 1972, cuja atividades desenvolvidas estavam ligadas a música, dança, teatro e literatura.

Apesar dos resultados obtidos com a luta dos movimentos sociais, ainda é preciso garantir a obrigatoriedade da referida lei, que logo, aponta para a necessidade da formação inicial e continuada em serviço para os professores da EJA atuarem na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

A construção da proposta de oficinas formativas de intervenção pedagógica, relacionada a proposta de educação para as relações étnico-raciais torna-se necessária levando em consideração o que demonstra os indicadores sociais referentes ao extermínio, analfabetismo, violência doméstica, população carcerária, violência policial, pobreza extrema, entre outros temas relacionados à vida da população negra.

Além disso, a escola é o lugar que deve proporcionar aos sujeitos da EJA a reflexão acerca dos problemas sociais através do acesso à história, aos conhecimentos científicos e aos bens culturais.

1.1 ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa em educação no Brasil passou por diversos momentos, e sempre buscou identificar fatores que dialogassem com o seu objeto de estudo, a Educação, e proporcionasse o seu desenvolvimento na área científica. Durante muito tempo, esse tipo de pesquisa esteve influenciada pelas pesquisas iniciadas nas áreas das Ciências Sociais e Humanas e em seguida em pós-graduação que tinham como objetivo incentivar a formação de professores.

No método qualitativo, “adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, de forma que constroem seus artefatos materiais e a si mesmo, sentem e pensam.” MINAYO (2014, p.57).

Para Minayo (2009), a pesquisa é uma atividade básica da Ciência, tanto no que diz respeito a dúvida, quanto na construção do saber científico. Segundo ele, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza a realidade do mundo, e que embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Considera ainda que nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver, em primeiro lugar um problema da vida prática.

A pesquisa qualitativa é reconhecida como uma das várias possibilidades de se estudar os fenômenos humanos e suas relações sociais, estabelecidos em diversos ambientes. Nesta abordagem não há uma estrutura rígida, pois é permitido ao pesquisador o uso constante da sua criatividade e a imaginação para propor trabalhos inovadores e significativos. O objeto de estudo envolve pessoas que agem de acordo os seus valores, sentimentos e experiências, que estabelecem relações próprias, que estão inseridas em ambiente com inúmeras variáveis nos aspectos culturais, econômicos e sociais.

Conforme os pensamentos de Yin (2016), a pesquisa qualitativa possui cinco características. São elas: estuda o significado da vida das pessoas, nas condições reais, representa o que pensam e as perspectivas delas acerca de um determinado estudo, contribui com novas descobertas e concepções existentes que podem auxiliar na explicação do comportamento social, apresenta e descreve as condições de vidas em que as pessoas estão inseridas e utiliza diferentes fontes de pesquisa para evidenciar os fatos e fenômenos.

Nesse tipo de pesquisa o pesquisador entende de forma apropriada os fenômenos sociais, as ações dos indivíduos, grupo ou organizações em um determinado contexto social e busca interpretá-lo de acordo com a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da pesquisa, tendo como elementos fundamentais do processo de investigação e interação entre o objeto de estudo e o pesquisador, o estudo e o pesquisador, o registro das informações coletadas e a interpretação da pesquisa.

Para Ludke e André, o papel do pesquisador é:

Justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. (LUDKE e ANDRÉ, 2020, p. 05).

Consideramos assim, o ato de pesquisar como forma de ampliar o conhecimento já construído socialmente, sem pretensão alguma de esgotar, pois, na ciência sempre será possível descobrir algo mais.

A pesquisa foi delineada e ancorada na pesquisa qualitativa, alicerçada na pesquisa de intervenção em educação. As técnicas propostas de investigação, se deu através de questionário semiestruturado, registro em diário reflexivo, aplicação do projeto de intervenção pedagógica.

Apresentamos a seguir os caminhos traçados a fim de percorrer o processo metodológico e, assim, contribuir no campo reflexivo da temática da educação para as relações étnico-raciais. Segundo André e Ludke (2020, p.1), “para se realizar uma pesquisa é preciso o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

A metodologia da pesquisa será projeto de intervenção pedagógica anexado ao fim do trabalho, proposto por Damiani (2002). A pesquisa do tipo de intervenção pedagógica deve ser realizada após a elaboração do projeto de pesquisa e que em seguida seja implementado a proposta de trabalho pedagógico, descrevendo passo a passo minuciosamente para em seguida avaliar o que foi realizado de acordo o rigor científico.

Segundo Damiani (2012), a proposta de pesquisa de intervenção pedagógica tem dois princípios epistemológicos proposto por Sannino (2011). São eles:

a) o **princípio da dupla estimulação**, que decorre da teoria de Vygotsky 1997, que considera que as relações humanas com o meio não são propostas pelos estudos reflexológicos do tipo behaviorista (estímulo-resposta), visto que o ser humano como um ser social, utiliza-se sempre de ferramentas culturais disponíveis ao seu redor como ferramentas para a resolução de problemas. Serão colhidos dados em campo através das realizações das oficinas de intervenção e que serão utilizados como instrumentos analíticos. Para análise dos dados propõe-se uma descrição detalhada das oficinas que serão realizadas. Cada oficina realizada será contabilizada como um estímulo aplicado e será concretizada como uma intervenção da pesquisadora.

b) o **da ascensão do abstrato ao concreto**, que é baseado nas ideias de Marx 1983, que considera que a realidade concreta deve ser analisada com base em categorias abstratas (teóricas).

Para Vygotsky (1991), o comportamento humano e suas relações com o meio são determinados não apenas por reações condicionantes manifestas, mas por aquelas não “visíveis” externamente. Em busca de construir uma Psicologia independente do dualismo reflexológico em vigência na época, Vygotsky buscava compreender a partir da socialidade estabelecida pela linguagem verbal, a origem das interações que compõe a consciência humana. Para ele, a consciência histórica ocorre a partir das relações sociais e que a partir dela os indivíduos se constituem historicamente através da linguagem verbal.

A linguagem verbal é um signo que possibilita a interação social e é nesta dinâmica que o ser humano torna-se humano. É da palavra, nas interações humanas que os seres humanos desenvolvem a sua consciência, contudo, essa não é a única condição para o homem ser um ser cultural, contudo ele se constitui a partir delas e do resultado de atividades de grupos sociais anteriores, em meio a diferentes culturas, assim se constrói conhecimentos em diferentes períodos da humanidade.

Sobre a escola, Vygotsky (2009), a define como um ambiente sociocultural transmissor de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e que contribui para a constituição da natureza humana.

Vygotsky (1983, p. 33), considera que o indivíduo se constitui a partir da interação com o meio e em diferentes manifestações culturais. Entende ainda que ao estabelecer interações no meio em que vive o homem adquire conhecimento para modificar os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais e ainda elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

A pesquisa interventiva é aqui entendida como movimento dialético, que se baseia nas ações coletivas dos sujeitos pesquisados e pesquisador, por isso não pode ser considerada como regras, padrões ou modelos estabelecidos como fruto das ações coletivas de uma determinada pesquisa, pois a pesquisa de intervenção busca o contrário. A construção das ações de forma coletiva ao longo do processo da pesquisa, que gera a resolução do problema é o que a pesquisa interventiva se ocupa.

No processo de transformação coletiva, a pesquisa de intervenção visa ir além do conhecimento pré-estabelecido herdado da tradição burocrática ou da prescrição técnica, lutando inclusive contra o movimento interessado na promoção de certos valores, como, por exemplo, a democracia, autonomia do grupo, equidade e bem-estar, pois pretende colaborar no desenvolvimento emancipatório da ação coletiva e não na criação de uma democracia universal, de uma igualdade universal, ou mesmo de um bem-estar com base em padrões existentes. Essa reconceitualização da atividade pelos próprios sujeitos indicam que os princípios da pesquisa intervencionista consideram que qualquer nova forma de ação coletiva implica na investigação e no desenvolvimento de novos significados. (HATCHUEL, 2000).

De acordo com Damiani (2013), nesse tipo de pesquisa não se preocupa com o controle das variáveis, pois visa descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis sobre seus efeitos, fundamentada nos dados e teorias pertinentes.

As características da pesquisa tipo intervenção, segundo Damiani, apresentam os seguintes aspectos:

- 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais;
- 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas;
- 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados;
- 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada

em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação. (DAMIANI, 2013, P.07).

Dessa forma, para a realização da pesquisa tipo de intervenção pedagógica proposta por Damiani, deve ser estruturada metodologicamente da seguinte maneira: o método de intervenção e o método de avaliação. Sobre as atividades de intervenção pedagógica elas são organizadas tendo como objetivo a apresentação do relatório ao final da pesquisa. Vejamos o que Damiani diz sobre os métodos:

Assim, para que o relatório de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica faça jus ao trabalho realizado, entendemos que deve contemplar seus dois componentes metodológicos. Relembrando: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção. O componente interventivo, isto é, a intervenção propriamente dita, deve ter seu lugar assegurado no relatório, devendo ser apresentado com detalhes. (DAMIANI, 2013, p.04)

Esta investigação se desenvolveu a partir da fundamentação da Teoria Histórico-Cultural da atividade e propõe um roteiro para a elaboração de relatórios desse tipo de intervenção. Dentro dessa perspectiva é que se constrói a conscientização da importância da construção da sociedade através do trabalho humano. É também através dessa concepção que é possível entender e questionar as questões sociais, culturais e econômicas na sala de aula levando o sujeito da EJA a refletir sobre o seu papel no mundo e como pode contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Vale ressaltar que as pesquisas de intervenção pedagógica são aplicadas e têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos, e é por meio da pesquisa aplicada que a produção acadêmica pode produzir o impacto na prática.

Segundo Damiani (2012):

Nesse método, parte-se da realidade objetiva tal como é percebida e dela se extraem conceitos abstratos por meio dos quais, posteriormente, volta-se a analisar essa realidade, chegando ao que Marx (1983) denominou de concreto pensado, ou seja, realidade teoricamente analisada. Segundo Duarte (2000), o pensamento marxiano considera a abstração como indispensável para se chegar à essência da realidade concreta. (DAMIANI, 2012, p. 6).

Para Marx (1974), o concreto real se configura a partir das determinações abstratas, como resultado, unidade do diverso, uma parte do pensamento construído e não como resultado inacabado. Nesse sentido, na pesquisa qualitativa o pesquisador tem como ponto de partida o concreto real a questão

norteadora para iniciar a construção do conhecimento. A partir dos dados coletados é que a pesquisa irá se configurar através do concreto pensado, fazendo emergir as evidências, regularizando-as ou não e assim gerar novos conhecimentos científicos.

No caso específico deste estudo, a escolha por esta metodologia se deu porque, partindo de uma problemática real - os professores da EJA da Escola Municipal Jacira Mendes - apresentam dificuldades para trabalhar com as questões étnico-raciais nas respectivas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Filosofia, Sociologia, Língua Inglesa, Educação Física, o que acaba gerando a responsabilização dos professores das áreas de História e Artes para trabalharem os conteúdos que contemplem a Lei 10.639/03, tal prática, permite inferir que é preciso garantir a formação continuada dos professores para compreenderem os motivos dessas dificuldades e como podem ressignificar as suas práticas a partir das oficinas realizadas.

Visando contribuir com a prática pedagógica dos participantes, é que propomos através desta pesquisa, a realização de oficinas formativas de intervenção, que possam subsidiar a construção de aulas e atividades dos professores da EJA, que atendam às necessidades dos estudantes dessa modalidade de ensino sobre as questões étnico-raciais e que provoque as mudanças necessárias no Currículo da escola.

Nesse sentido, consideramos o que diz Pereira (2019), sobre a teoria e a prática:

Não é possível separar a prática pedagógica da prática de pesquisa, porque inexoravelmente a primeira se alimenta da segunda no sentido de produção de conhecimentos pertencentes à pedagogia como ciência de um fazer educativo. A prática sem investigação não permite sequer saber se essa prática tem potencial de práxis, ou ainda quando ela se tornou práxis, pois a compreensão da prática como práxis pedagógica só é possível pelo estudo, reflexão e sistematização da prática, obviamente partindo de uma teoria pedagógica. (PEREIRA, 2019, p. 18)

Dessa forma, compreendemos que a teoria e a prática em uma pesquisa de intervenção se inter cruzam e possibilita efetiva reflexões sobre a práxis, a fim de proporcionar aprendizagem significativa.

Damiani (2012), enfatiza o rigor na pesquisa do tipo intervenção pedagógica para que não seja confundida com relatos de experiência pedagógicas, pois, a pesquisa deve contemplar seus dois componentes

metodológicos: **o método de intervenção** e **o método de avaliação da intervenção**. O componente interventivo deve ter o seu lugar assegurado no relatório da pesquisa, devendo ser apresentado com detalhes. O método de intervenção demanda planejamento e criatividade assim como o diálogo com a teoria que auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção. Nele deve ser descrito toda a metodologia explicitando o seu embasamento teórico, justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas e implementadas.

Segundo Damiani (2012, p.03), “O método de avaliação da Intervenção tem como objetivo descrever os instrumentos da coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção”. Nessa etapa o pesquisador deve apresentar os instrumentos justificando seu uso a partir de ideias oriundas da teoria metodológica. A avaliação da intervenção é composta por dois elementos: **os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes**, que é quando voltam-se as análises das mudanças observadas nos sujeitos participantes em que os dados referentes a essas mudanças coletadas com o auxílio de diferentes instrumentos são examinados à luz do referencial teórico que embasa a pesquisa e **os achados relativos à intervenção propriamente dita**, que destaca a análise das etapas da intervenção realizadas pelo que os participantes da pesquisa realizaram ou produziram. É quando o pesquisador analisa as características da intervenção e descreve os pontos fracos e fortes da intervenção e de acordo aos objetivos traçados poderá propor modificações para alcançá-los ao longo do processo interventivo.

Ainda de acordo com Pereira (2021), a pesquisa interventiva significa:

“Definimos a intervenção como uma ação que possibilita tanto o desenvolvimento e inovação de produtos, processos e serviços, como formação e autoformação reflexivo crítica de novas atitudes, comportamentos do e para o mundo social e do trabalho. A intervenção nas pesquisas ativas em educação é o próprio objeto de estudo, configurando-se de maneira praxica nas pesquisas, portanto, não sendo uma ação previamente pensada de desenvolvimento de produtos ou de formação, mas é um processo orgânico que nasce a partir da problemática vivida pelo ator social, que age e reage intencionalmente para solucionar o problema no processo da investigação.” (PEREIRA, 2021, p.44).

Acreditamos que nesse tipo de pesquisa tanto o pesquisador quanto os participantes atuam como aprendentes, pois, nessa perspectiva ninguém sabe

mais nem menos e há a garantia da dialogicidade e compartilhamento de conhecimento, e durante todo o processo evidencia a construção da consciência crítica de todos os envolvidos.

Nesse sentido Freire (1996), enfatiza:

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se afunda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p.135)

Portanto, a pesquisa de intervenção em educação visa evidenciar um problema e propor ações a fim de contribuir para solucioná-lo. Tais ações devem ser planejadas pelo pesquisador em colaboração com os sujeitos envolvidos na pesquisa, numa relação mútua e recíproca capaz de refletir e ressignificar suas práticas pedagógicas.

1.2 OS SUJEITOS E O LÓCUS DA PESQUISA

O grupo dos sujeitos da pesquisa é composto pelo Corpo docente da EJA, das áreas dos componentes curriculares das Fases I e II, da escola municipal Jacira Fernandes Mendes, em Lauro de Freitas-BA. O critério para a realização da pesquisa nesta Unidade de Ensino se deu em razão de algumas considerações: 1) a pesquisadora é coordenadora pedagógica desta Unidade Escolar, 2) os sujeitos da pesquisa mostram-se favoráveis a aplicação da pesquisa por entenderem que este estudo poderá trazer muitas contribuições para a formação continuada dos professores e assim repensarem as suas práticas pedagógicas.

O grupo dos sujeitos da pesquisa foram identificados com nomes de personagens negros e negras, que ao longo da História lutaram para construir uma sociedade emancipatória livre do racismo estrutural que ainda nos aflige durante o processo de análise dos dados.

Como forma de respeitar e proteger a identidade dos participantes dessa pesquisa, seus nomes foram substituídos por nomes de personalidades negras escolhidos por eles. Cada nome escolhido representa para os participantes

admiração e respeito ao legado de cada uma na área em que atuaram e atuam na luta contra o racismo na sociedade brasileira.

Quadro – Identificação dos participantes da pesquisa. Descrição dos nomes substituídos

<p>Nelson Sargento</p> <p>Nelson Sargento, cantor negro de samba, foi um compositor, pesquisador da música popular brasileira, artista plástico, ator e escritor brasileiro.</p>	<p>Dandara de Palmares</p> <p>Dandara dos Palmares, foi mulher, negra, guerreira, esposa de Zumbi dos Palmares e que lutou a seu lado no período colonial do Brasil para defender o Quilombo dos Palmares.</p>	<p>Carolina Maria de Jesus</p> <p>Carolina Maria de Jesus foi uma escritora negra, favelada, compositora e poetisa brasileira.</p>
<p>Conceição Evaristo</p> <p>Mulher negra, linguista, professora universitária e escritora brasileira.</p>	<p>Taís Araújo</p> <p>Atriz negra, carioca, apresentadora, formada em jornalismo.</p>	<p>Akotirene</p> <p>Mulher negra, baiana, assistente social, militante, pesquisadora, autora e colunista no tema feminismo negro no Brasil.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Vejamos o que diz Bogdan e Biklen, (1994) sobre a importância da preservação das identidades dos sujeitos da pesquisa:

As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal. [...] Ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos de acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 77).

Nesse sentido, entendemos que compartilhar o saber através da pesquisa científica requer um princípio basilar que é a ética. Assegurar o anonimato na pesquisa configura-se o respeito do pesquisador aos participantes, pois, diante dos riscos que poderá surgir durante a coleta de dados deve ser garantido que não haja nenhum prejuízo para ambas as partes no decorrer da pesquisa.

A entrevista semiestruturada I, em anexo no apêndice, foi aplicada para efetuar um levantamento acerca dos aspectos profissionais e acadêmicos dos participantes. Também foram propostas perguntas abertas para conhecer o que consideram sobre a EJA e as questões étnico-raciais.

Ao analisar a entrevista verificamos que todos os participantes possuem graduação em nível superior, sendo quatro concluintes de universidades públicas e dois em faculdade privada na modalidade presencial. Também possuem pós-graduação, sendo um concluinte de universidades públicas e cinco concluintes em faculdades privadas. Dos participantes nenhum ainda possui mestrado e doutorado, mas que pensam em fazer. Sobre ter formação específica sobre a EJA, apenas um participou de um curso de extensão no ano de 2007.

Sobre o vínculo trabalhista, cinco participantes são efetivos concursados e um REDA (Regime de Direito Administrativo), atuam no magistério há mais de vinte anos e todos possuem carga horária de sessenta horas de trabalho. Desses, quatro trabalham em duas escolas e são pedagogas, os demais em três escolas e possuem formação em Letras, Matemática e História.

A entrevista também revelou que as questões étnico-raciais não estão presentes nas ações dos professores como eixo norteador do trabalho pedagógico, mas que os mesmos trabalham os temas sempre que necessário nas atividades que produzem para os estudantes.

Com relação ao tempo em que atuam na EJA, um participante atua há dezesseis anos, um há vinte e dois anos, um há um ano, um há cinco anos e dois há três anos. As circunstâncias que levaram os participantes a serem professores, quatro informaram que a certeza de terem emprego foi um dos principais motivos, um diz ter sido por escolha e outro até hoje não sabe, acredita ter sido a pouca concorrência no vestibular, mas que hoje apesar de tudo é feliz no que faz.

Os participantes percebem que a EJA a cada dia vem recebendo um número significativo de jovens com quinze anos, que por algum motivo não concluíram os estudos no diurno e buscam a EJA para dar continuidade a vida escolar. Outro participante destacou que percebe um aumento significativo de estudantes que frequentam as aulas fazendo uso de entorpecentes e bebidas alcoólicas e que temem em comentar sobre o assunto.

A perspectiva acerca do trabalho que desenvolvem na vida dos estudantes, os participantes acreditam fazer o melhor para que os estudantes possam aprender e dar continuidade aos estudos e assim conseguirem lograr uma vida melhor e com mais dignidade.

No que se refere a perspectiva dos participantes sobre a eficácia da Lei Nº 10.639/03, os docentes afirmaram reconhecer que é importante, porém ainda precisa de fato ser implementada, pois ainda não percebem um trabalho eficiente na escola de forma articulada, só ocorre se alguém resolver fazer.

A concepção dos participantes sobre quem é negro e quem é branco no Brasil, ainda está relacionada aos aspectos físicos como a cor de pele e o tipo do cabelo para definir a identidade das pessoas.

O grupo considera que a formação sobre as relações étnico-raciais é importante, entendem que a formação ajuda os professores a se instrumentalizarem melhor para discutir os temas nas aulas e a combater o racismo na sociedade através da educação. Dos seis participantes iniciais, apenas dois possuem formação em pós-graduação em História e Cultura da África e Brasileira, cursos de extensão e participam sempre que possível de encontros, palestras e debates.

A escola municipal Jacira Fernandes Mendes, está localizada no Loteamento Parque São Paulo, Itinga, município de Lauro de Freitas-Bahia, foi fundada em 1983. O nome da escola é em homenagem a primeira-dama da época, mulher do prefeito Gerino de Souza Filho. A construção da escola é fruto da luta da comunidade que ao migrar para a localidade não tinha escola na região, assim organizando-se na buscar pela garantia de seus direitos, reivindicando-os junto com a secretaria municipal de educação. O funcionamento da escola se deu a partir do ato de Autorização 08/1999 depois de mais de uma década de funcionamento.

Os sujeitos da EJA, da escola Jacira Fernandes Mendes é composta, em sua maioria, por pessoas negras, desempregadas, assalariadas e trabalhadoras do comércio informal, da construção civil, motorista e cobradores de transporte alternativo, pescadores, autônomos etc. Entre alguns problemas enfrentados pela comunidade estão: a falta de equipamentos culturais acessíveis, falta de creches, transporte público precário, alto índice de violência e falta de saneamento básico. Atualmente no bairro existem algumas escolas particulares,

lanchonetes, padarias, supermercados, lojas de confecção, posto de saúde e uma base da polícia militar.

Ilustração 01: Entrada da escola municipal Jacira Fernandes Mendes



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ilustração 02: Quadra poliesportiva da escola municipal Jacira Fernandes Mendes



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ilustração 03: Área interna da escola municipal Jacira Fernandes Mendes



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A escola Jacira Fernandes Mendes, atende a partir da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental I no diurno e no turno noturno atende as fases I até a fase IV, que correspondem do primeiro ano até nono da EJA. Funciona os três turnos e dispõe de uma boa estrutura física, que é composta por nove salas de aula amplas e arejadas, doze banheiros para os estudantes, quatro banheiros adaptados para cadeirantes, sala de professores, sala da gestão, secretaria, biblioteca, anfiteatro, cantina, estacionamento, laboratório de informática, parque infantil e quadra poliesportiva.

1.3 AS TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO E A COLETA DOS DADOS

As técnicas de investigação são aqui entendidas como ferramentas utilizadas pelo pesquisador para realização da pesquisa, pois, são elas que auxiliarão o pesquisador na coleta de dados e delinearão os rumos da pesquisa. Nesta pesquisa utilizamos como instrumentos da coleta dos dados:

- A entrevista semiestruturada I, sobre o perfil profissional do professor e sobre as suas impressões referentes as questões étnico-raciais na educação;

- O diário reflexivo do pesquisador e dos participantes, como um registro com reflexões acerca das oficinas realizadas.
- As oficinas de intervenção pedagógica; realizada com os professores participantes da pesquisa, sendo proposta atividades como dinâmica de grupo, discussão e reflexões da temática proposta.
- Autoavaliação dos participantes; realizada ao final de cada oficina, para que cada participante pudesse avaliar a sua participação no processo formativo.
- Entrevista semiestruturada II; realizada ao término das oficinas para efetuar o levantamento das informações acerca do desenvolvimento da intervenção.

A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Sobre a aplicabilidade da entrevista semiestruturada como técnica de investigação, apoiamos-nos no que diz Lakatos e Marconi (2003), em que considera um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (LAKATOS E MARCONI 2003, p. 201)

No nosso caso, a entrevista I, foi aplicada antes do término do planejamento das atividades propostas visando a obtenção de dados a partir das impressões dos participantes. Assim, estruturamos o questionário com nove perguntas, que compreende a sua formação profissional, suas perspectivas acerca das questões étnico-raciais, sua experiência docente e como essas temáticas estão ou não presentes na sua prática pedagógica.

Antes de iniciarmos as entrevistas, entregamos o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) e o termo de autorização e uso de imagem aos participantes para lerem e assinarem, caso estivessem de acordo, assim autorizando a participação na pesquisa.

A entrevista semiestruturada II foi aplicada ao término das oficinas e teve como objetivo efetuar o levantamento de informações relevantes a respeito do

desenvolvimento da pesquisa, através de cinco questões que nos ajudaram a averiguar as percepções dos participantes sobre a descolonização do currículo.

Ressaltamos que seguimos alguns critérios na elaboração do questionário proposto pelo autor Gil (2009, p.116), evitando assim perguntas que penetrem na intimidade dos participantes, formulação de perguntas de maneira objetiva, concreta e precisa; pergunta que possibilita uma única interpretação; iniciar o questionário com perguntas iniciais mais simples evoluindo para as mais complexas; o questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade responsável, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir os objetivos.

A segunda entrevista semiestruturada, teve como objetivo efetuar o levantamento das informações acerca dos participantes sobre os temas trabalhados durante as oficinas e se houve mobilização de conhecimentos que pudessem ressignificar e descolonizar as suas práticas.

O DIÁRIO REFLEXIVO

O diário reflexivo é um instrumento de pesquisa que aqui é voltado para o pesquisador, mas que foi sugerido para os participantes da pesquisa, que pode fazer uso ou não desse instrumento como oportunidade de registrar as impressões, emoções e críticas sobre o processo formativo. Sendo assim, entendemos a reflexão como um processo cognitivo que surge a partir de uma determinada problematização, de uma situação-problema, em que o indivíduo precisa pensar nas possíveis estratégias para solucioná-lo.

O diário foi utilizado para a descrição minuciosa das oficinas, pois seu uso foi fundamental no processo de análise dos dados obtidos, assim, além dos registros didáticos das oficinas foi possível registrar os questionamentos, captar a linguagem verbal e não verbal, sentimentos, interferências e opiniões durante todo o processo.

Acreditamos também que, a partir da reflexão realizada, pode-se desencadear um processo de autoavaliação. Portanto, o uso do diário reflexivo pode promover uma reflexão pessoal sobre o próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Guerra (2014, p. 2), os diários reflexivos são um método de pesquisa-formação interventiva, pautado na multirreferencialidade e na etnometodologia, tomando a formação com a diferença como fundante para mobilizar/dinamizar as experiências dos sujeitos socioculturais.

Assim, o diário reflexivo utilizado nas oficinas de intervenção, propõe aos sujeitos a interpretação de suas ações e a possibilidade de descrever a sua experiência durante o processo formativo. Dessa forma, vale dizer que o diário reflexivo não é de uso obrigatório na pesquisa, e por isso o participante registra se considerar importante e achar necessário expor as suas reflexões. O objetivo do uso do diário reflexivo é que seja utilizado como pretexto e referência para que os sujeitos possam, ao término de cada oficina, fazer avaliação da mesma.

AS OFICINAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Todas as técnicas de coleta dos dados, do Projeto de Intervenção Pedagógico, exceto o questionário II, foram aplicados antes das oficinas interventivas para que, a partir dele, fosse norteada as intervenções. O questionário II, foi aplicado ao término das oficinas para avaliar as impressões dos participantes sobre o processo formativo e se as oficinas foram eficazes para contribuir com o trabalho pedagógico dos professores. O projeto de intervenção teve como principal objetivo desenvolver oficinas de intervenção pedagógica conforme proposto por DAMIANI (2013) e PEREIRA (2019 e 2021), com temáticas referentes as relações étnico-raciais, para que dessa forma possamos promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores da escola municipal Jacira Mendes, em Lauro de Freitas- Ba.

Os pressupostos teóricos que apoiamos-nos para discutir as questões das relações étnico-raciais na educação foram: MUNANGA (2005), PETRONILHA BEATRIZ (2001), NILMA LINO GOMES (2011), LÉLIA GONZALEZ (1984), a fim de subsidiar a nossa proposta de intervenção.

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização das oficinas, nos permitiu durante todo o processo de formação a reavaliação do planejamento do percurso formativo, pois não era estático. Todos os planejamentos foram pensados levando em consideração temas atuais sobre o racismo, as especificidades do ambiente e da disponibilidade dos participantes.

Destaca-se como objetivo geral para realização das oficinas desenvolver intervenções didáticas a partir de temas relacionados a EREER, a fim de promover mudanças no currículo escolar e nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na EJA, da escola municipal Jacira Fernandes Mendes, em Lauro de Freitas-BA.

Conforme Moita e Andrade, (2006):

As oficinas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas. O que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes científicos ensinados na escola. (MOITA e ANDRADE, 2006, p.11).

Nesse sentido, é que a proposta de planejamento das oficinas foi realizada com o intuito de proporcionar o compartilhamento de conhecimentos, construção coletiva e escuta sensível.

O projeto de intervenção foi planejado com cinco oficinas que encontra-se em anexo. Cada oficina com um tema específico, dinâmica de grupo relacionada com o tema e tendo a duração de duas horas. Ao finalizar cada oficina, foi proposto o registro da avaliação pelos participantes, pois entendemos que o processo avaliativo é de fundamental importância e nos aponta caminhos para aprimorar e reelaborar as nossas ações e avaliar os impactos e reverberações de cada intervenção proposta.

As oficinas de intervenção foram momentos em que os participantes externaram sobre cada tema discutido o que denota o compartilhamento de conhecimento e experiência.

Sobre o conceito de experiência, comungamos com o que diz Walter Benjamin, que a define:

Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1994, p.103).

Walter Benjamin distingue a experiência em dois princípios: **erfahrung**, que significa o conhecimento adquirido através de uma experiência acumulada, que se reverbera e se prolonga, é a experiência cultural enraizada na tradição, faz parte da vida coletiva e da vida privada; já o **erlebnis** refere-se a experiência

da vivência, centra-se no indivíduo, na consciência da percepção, é a experiência das sensações, ou seja, como se percebe o mundo ao redor.

No caso das nossas oficinas em que os temas discutidos foram sobre o racismo, também foi um momento de aquilombamento, tendo em vista que a maioria dos professores participantes, sendo autodeclarados negros, desvelaram-se também, compartilhando suas experiências de vida, expondo situações em que foram vítimas do racismo, suas dores e desafios por eles já superados.

A relevância social dessa proposta de intervenção pedagógica, justifica-se pela necessidade de construir práticas pedagógicas emancipatórias que combatam o racismo na sociedade brasileira. Espera-se que a proposta de formação de professores seja capaz de proporcionar a construção de novos conhecimentos nas práticas dos professores participantes e que possa corroborar com a Educação de Jovens e Adultos do município de Lauro de Freitas-Bahia, promovendo a reflexão dos temas a serem discutidos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem o desenvolvimento das aprendizagens dos sujeitos da EJA em todas as disciplinas do Currículo.

Como produto final, a formação continuada de professores da EJA em serviço compõe uma excelente oportunidade de reflexão para trabalhar a Lei nº 10.639/2003 em todas as disciplinas em que atuam os sujeitos da pesquisa.

AUTOAVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A autoavaliação é o processo de avaliar a si mesmo, refletir sobre seu próprio ponto de vista e aprendizagem.

Sobre a autoavaliação, Silva, Bartholomeu e Claus afirmam que:

A autoavaliação é um processo pelo qual um indivíduo, além de avaliar uma produção, uma ação, ou uma conduta da qual ele é o autor, também avalia suas capacidades, seus gostos, seu desempenho, suas competências e habilidades. Faz um julgamento com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, visando ao aperfeiçoamento de suas ações e ao seu desenvolvimento cognitivo. (Silva, Bartholomeu e Claus (2007, p.92).

Nesse sentido, entendemos que autoavaliação é um instrumento que possibilita ver a própria perspectiva e por isso, ao término de cada oficina, os participantes foram convidados a realizarem autoavaliação do processo formativo através do registro escrito, o qual se tornou dispositivo de análise.

Terrasêca (2016, p.169), define autoavaliação como “um processo de reflexão colaborativo, formativo e autoformativo capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola e do serviço educativo que presta”.

A autoavaliação aqui entendida como um instrumento reflexivo, capaz de permitir aos participantes mobilizarem seus conhecimentos prévios e os possivelmente concebidos ao longo das oficinas como possibilidade de contribuir para melhoria da EJA, através da ERER marcada por inúmeros desafios.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM LAURO DE FREITAS

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRA

A Educação de Jovens e Adultos tem sua consolidação no Brasil a partir da Constituição Federal desde 1988, no Art. 208, inciso I que diz: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante 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); e pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDBEN 9394/96 no artigo 4. Portanto, é um direito, e vale dizer que um direito conquistado com muita luta através das mobilizações sociais.

A EJA no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas após 1549. Nesse período a educação era voltada para a catequização e instrução de jovens e adultos indígenas e colonizadores.

Em 1881, com a promulgação da Lei Saraiva, que impedia o voto de pessoas analfabetas, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma prioridade como forma de elevar o número de votantes. Com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, houve a necessidade de realizar o primeiro recenseamento Pós República.

Baseados nos ideais republicanos, a escola ganhou destaque como uma das principais propulsoras do desenvolvimento social e econômico do país, pois não era possível o país ter progresso sem que a educação fosse prioridade, por isso era preciso conhecer o retrato educacional do país através do Censo. De acordo com Ferraro (2009), em 1890, o Censo apresentou que a população na faixa etária de 5 anos ou mais, correspondia a 12.212.125 habitantes, sendo 10.091.566 analfabetos o que corresponde a 82,6% da população.

A partir do século XX, inicia-se no Brasil a expansão da industrialização e urbanização. Os movimentos sociais nesse período lutavam para a efetivação dos direitos sociais a partir das ideologias da Escola Nova.

A Escola Nova surgiu como nova proposta educacional para contrapor o ensino tradicional que tinha como característica o ensino centrado na figura do professor e na transmissão do conhecimento. Sua ideologia buscava questionar

a passividade dos sujeitos, considerava o sujeito o centro do processo de ensino e aprendizagem e acreditava que a educação era o mais importante instrumento para a construção de uma sociedade com princípios democráticos.

No governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foram promulgadas duas constituições, uma em 1934 e outra em 1937. Houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Na constituição em 1934, apesar do Estado brasileiro passar a reconhecer a educação como um direito de todos, não promoveu mudanças significativas no tocante a EJA e logo foi substituída pela constituição de 1937.

Sobre esse aspecto, destacamos o que diz Haddad e Di Pierro (2000):

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O plano Nacional de Educação de responsabilidade da União previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.111).

Sendo assim, a constituição de 1934, foi muito importante, pois reverberou o plano nacional de educação através de um plano de Estado, que não chegou a ser concretizado devido o golpe militar que instituiu o Estado Novo.

Em 1934, a Constituição brasileira reconhece a educação como direito de todos e propunha que a mesma fosse incluída entre as suas normas e o ensino primário de forma integral, gratuito e de frequência obrigatória, e que o ensino deveria ser extensivo aos adultos.

A partir da década de 40, o Brasil vivia um intenso processo de redemocratização e não cabia na sociedade do futuro um número tão alarmante de analfabetos. Nesse período, o Estado brasileiro reconheceu que o analfabetismo gerava um país atrasado com alto índice de pobreza, de marginalização e de exclusão social. Impedidos de votar por não saberem ler e escrever, as pessoas analfabetas deixavam de exercer a sua cidadania através do voto. Com a necessidade de aumentar o número de eleitores foi preciso viabilizar o acesso à educação da população brasileira.

Com o fim do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial em 1945, a educação popular e a alfabetização de adultos, passaram a ser vistas como instrumentos para a redemocratização do país. Nesse mesmo período, o Fundo

Nacional de Ensino Primário passou a destinar 25% dos recursos para o ensino supletivo da educação de adolescentes e adultos não alfabetizados.

Em 1947, na Era Dutra, o governo aproveita-se do combate ao Comunismo e passa a perseguir integrantes do Partido Comunista do Brasil e seu fechamento em maio. Em outubro o Brasil rompe as relações diplomáticas com a União Soviética. É nesse contexto que acontece o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, e nesse evento é criada a Campanha de Educação de Adultos - CEAA e a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos - CEAA, com o objetivo de alfabetizar a população em três meses.

Em 1949, acontece a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), Em Elsinore, na Dinamarca, com 106 delegados representando 27 países e 21 organizações internacionais. A Conferência foi organizada em quatro comissões com os seguintes temas: conteúdo; instituições e problemas de organização; métodos e técnicas; meios de estabelecimento de colaboração internacional permanente. Nesse evento ainda não se define de forma unânime a concepção de educação de jovens e adultos, porém, se destacam as tarefas que essa modalidade de ensino precisava realizar levando em conta as necessidades e especificidades de cada comunidade local ou nacional.

São elas:

- Ajudar e incentivar os movimentos que visam à criação de uma cultura comum para acabar com a oposição entre as chamadas massas e a chamada elite;
- Estimular o verdadeiro espírito de democracia e um verdadeiro espírito de tolerância;
- Dar aos jovens a esperança e a confiança na vida, que foram abaladas pela desorganização do mundo atual;
- Restaurar o senso de comunidade das pessoas que vivem em uma época de especialização e isolamento;
- Cultivar um sentimento claro de pertencimento a uma comunidade mundial.

Nas décadas de 50 e 60, a EJA teve forte influência com os movimentos de educação popular. Paulo Freire foi um dos inspiradores e difusores da metodologia crítica emancipatória de educação de jovens e adultos. O método de Freire propunha a utilização de temas geradores para alfabetizar.

Em 1958 acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que trouxe pela primeira vez a concepção de valorização e respeito aos sujeitos da EJA, inspirados nas ideias de Paulo Freire.

Em 1960, em Montreal no Canadá, aconteceu a II CONFINTEA, tendo como tema “A EJA em um mundo mutável”. Dentre vários temas discutidos estavam as questões que preocupavam o mundo pós-guerra, como os valores humanos e a formação do indivíduo. Estiveram presentes 51 delegados de 51 países, sendo: 8 africanos, 10 asiáticos, 8 latino-americanos. Vale destacar que cada país membro elaborou um relatório com as seguintes temáticas: 1 Natureza, objetivos e conteúdos da EJA; 2 Cidadania; 3 Lazer e acesso as atividades Culturais; 4 Museus e Bibliotecas; 5 Universidade; 6 Responsabilidade com a EJA; 7 Urbanização; e 8 Educação de Mulheres. Os temas demonstram o interesse em mapear as ações voltadas para a EJA, tendo como produto final do encontro a elaboração da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Jovens e Adultos.

Era relevante pensar uma educação em que o conhecimento estivesse atrelado a condição humana e aos processos civilizatórios que gerasse e reforçasse a cultura de paz no mundo. Sendo assim, coube a UNESCO fazer um levantamento de práticas escolares que contribuísse com a educação de Jovens e Adultos, organizasse e realizasse reuniões internacionais visando a troca de conhecimento entre as nações e ainda a ampliação dos meios de comunicação de massa que pudesse impactar a EJA.

A II CONFINTEA, no Canadá, sugeriu ainda que a EJA fosse parte do Sistema de ensino e não como um anexo a ele, atribuiu aos Estados a responsabilidade da EJA, assim como o planejamento de ações e ainda a criação de um fundo de recursos para financiar e administrar essa modalidade de ensino.

Nesse contexto, em 1962 no Brasil, foi criado em Recife o Movimento de Cultura Popular através da compreensão da realidade para transformá-la, tendo a cultura em que o sujeito estivesse inserido como instrumento pedagógico. Nasce assim o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos e surge com forte influência do pensamento freiriano os novos programas de educação e de educação popular por todo o país.

Muitos desses programas surgiram a partir de grupos populares como o Movimento de Educação de Base – MEB, que tinha como material pedagógico uma cartilha denominada “Viver é Lutar”, baseada nos princípios da ideologia freiriana, os Centros de Cultura Popular da CEPLAR, a Campanha de Educação

Popular na Paraíba vinculada ao Estado, os Movimentos de Cultura Popular organizados pela União Nacional dos Estudantes – UNE, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal – Rio Grande do Norte e a experiência de Angicos, também no Rio Grande do Norte, realizada por Paulo Freire.

Na experiência em Angicos, o desafio foi alfabetizar 300 trabalhadores rurais em quarenta horas. A proposta foi desenvolvida no período de 28 de janeiro de 1963 até 2 de abril do mesmo ano. Com o sucesso do método, Paulo Freire foi convidado a coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização no país. A proposta para alfabetizar os jovens e adultos em Angicos, era realizada a partir das rodas de conversa informais para ouvir os sujeitos e identificar as palavras que faziam parte do contexto dos estudantes e as expressões típicas da região. Depois de identificadas, essas palavras eram consideradas “palavras geradoras”, que serviam como base para reflexões e aprendizagem da linguagem escrita dentro de uma questão problematizadora.

Conforme afirmam Moura e Serra (2014, p. 5), no final da década de 50 e início de 60, as políticas públicas voltadas à educação de adultos sofreram mudanças abrindo espaço a um novo olhar acerca dos problemas frente à alfabetização. A essa nova visão, sobre o analfabetismo, foi considerada a pessoa não alfabetizada uma formadora de conhecimento e, correlacionada às mesmas ideias, veio também a afirmação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, tendo como referência o educador Paulo Freire. Segundo Freire, as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, o educador chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deveria acontecer conforme as necessidades desses alunos.

Com o Golpe Militar em 1964, houve um rompimento com as correntes filosóficas do pensamento democrático na educação e é criada a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, em 1967 e extinto o Plano Nacional de Alfabetização PNA.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL tinha como objetivo alfabetizar dentro de uma concepção de ensino mecânica e sem reflexão, com cunho ideológico totalmente contrário ao Plano Nacional de Alfabetização e das concepções de Freirianas. Apesar das expectativas geradas pelo governo acerca do MOBRAL, o programa foi um fracasso. O MOBRAL sempre foi

associado as práticas de controle do regime militar, pois visava impedir a reflexão crítica do indivíduo e conter toda e qualquer tipo de emancipação social promovida pelos movimentos populares no país, principalmente os inspirados na pedagogia de Paulo Freire.

A propaganda realizada pelo governo militar para impulsionar o MOBRAL, foi amplamente divulgada em jornais, televisão, revistas, panfletos e bilhetes de casa lotérica. Com o discurso apelativo e assistencialista, a população era convocada a frequentar o MOBRAL. Através das propagandas, buscava-se, também, atingir a participação dos templos religiosos como as igrejas e os setores empresariais, uma forma do governo se isentar da sua responsabilidade de educação da população.

Vanilda Paiva (2003) destaca o fracasso do MOBRAL, quando foi evidenciado que muitos estudantes, frequentavam pela segunda e terceira vez e, em alguns casos, até a quarta vez as classes do MOBRAL, reforçando que a principal causa dos sucessivos retornos deve-se ao fato dos alunos não saberem ler e escrever. O que só demonstra o quanto era incoerente o número de pessoas consideradas alfabetizadas e as que realmente estavam.

De acordo com PAIVA (2003), em 1975, os resultados da pesquisa divulgada e realizada pelo próprio MOBRAL apontou que na região Nordeste, encontravam-se 60% dos alunos, atingindo vinte e dois municípios. Sobre a aprendizagem da leitura 57,9% dos alunos não eram capazes de ler um texto simples e cerca de 15% deles não eram capazes de ler palavras isoladas, 41,4% não escreviam palavras isoladas, 58,9% não eram capazes de redigir uma frase. Com relação a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, cerca de 50% não conseguiram acertar as operações com números inteiros e 55,8% não conseguiram acertar solução de problemas simples, sendo a questão mais difícil a multiplicação de um número com dois algarismos por um número de um algarismo.

Em 1970, há a inserção do CES (Centro de Estudos Supletivos), ensino supletivo nos sistemas de ensino regular, através do ato de criação da Lei Nº 5.692/71, em que a EJA ficou marcada fortemente pela concepção de suplência. Nessa modalidade de ensino, os alunos jovens e adultos tinham a oportunidade de conclusão dos estudos em curto período, de forma aligeirada através de

ensino à distância e do ensino dirigido para realização de exames e geração da certificação dos estudos.

Em 1985, fim do regime militar, o MOBRAL é substituído pela Fundação Educar que durou até 1990. O Projeto Fundação Educar, tinha como objetivo desenvolver e executar os programas de alfabetização e educação básica aos estudantes que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

Com a redemocratização do Estado brasileiro em 1988 e a promulgação da Constituição, o ensino fundamental gratuito e obrigatório passou a ser um direito de todos. Sobre o que se refere ao **Art. 5º** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...) sobre os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos a Constituição (1988) diz:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...) (BRASIL, 1988).

A partir da constituição de 88, é que a educação passa a ter como pilar o desenvolvimento da pessoa e da sua cidadania. O art. 205 da Constituição Federal, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A partir de 1988, a família também passa a compor o processo educativo através da promoção e incentivo. O uso do termo colaboração indica que além do Estado, toda a sociedade civil organizada pode colaborar na formação dos estudantes brasileiros.

Em 1990, é extinta a Fundação Educar e a EJA passa a ser responsabilidade dos municípios. Nesse mesmo ano é comemorado o ano internacional da alfabetização na Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos, realizada na Tailândia. No Brasil é implementado o Programa Nacional de Educação de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que propunha reduzir em 70% o número de analfabetos do país em um prazo de cinco anos e não durou nem dois anos.

A partir de 1990, a EJA teve o reconhecimento da sua importância na construção de uma sociedade justa e igualitária, inclusive no cenário internacional com as Conferências Internacionais para a Educação de Adultos (CONFITEAS), realizada desde 1949, tendo como objetivos:

- Avançar o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como elemento importante para a aprendizagem ao longo da vida, da qual a alfabetização é o alicerce;
- Destacar o papel crucial da aprendizagem e educação de adultos para alcançar as atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento;
- Renovar o impulso e compromisso políticos e desenvolver as ferramentas para a implementação para que movamos da retórica para a ação (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 205/206).

É também na década de 90 que a EJA vivenciou algumas políticas públicas de alfabetização através do MOVA (Movimento de Alfabetização) uma parceria entre o Estado e a sociedade civil organizada para alfabetizar jovens e adultos.

Em 1997, houve em Luxemburgo, na Alemanha, a V CONFINTEA, logo após a aprovação da Lei. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino, tornando uma obrigatoriedade do Estado, devendo financiá-la, planejar e acompanhar as ações para execução e ainda garantir o não rompimento das ações caso houvesse alternância de poder.

Ao expressar a legitimidade da EJA como direito, as diretrizes curriculares reconhecem que a aprendizagem ocorre em um processo ao longo da vida e o artigo 5º defende a concepção de equidade, diferença e proporcionalidade, tendo como objetivo garantir:

- quanto à equidade, a distinção, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- quanto à diferença (a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores);
- quanto a proporcionalidade (a disposição e adequação dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas garantam aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica); (BRASIL, 2000, p.1).

Na Declaração de Hamburgo, estabeleceu-se que educação para todos significa dar as pessoas, independentemente da idade, oportunidade de

desenvolver seu potencial, coletivo ou individualmente e que o reconhecimento do direito à educação continuada durante toda a vida deve ser acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito.

Ao término da V CONFINTEA, os participantes preocupados que os compromissos firmados da Declaração de Hamburgo não fossem cumpridos, buscaram como estratégia articular-se através do planejamento de fóruns estaduais de educação de jovens e adultos como forma de manter-se atuante para cobrar as responsabilidades do Estado. Tal mobilização foi sem dúvida uma forma de resistência para garantir os direitos dos estudantes e tencionar avanços nas políticas educacionais.

A Declaração de Hamburgo, aprovada em 1997 na 5 CONFITEA, foi sem dúvida um marco para a EJA, pois, reconhece essa modalidade de ensino como uma poderosa ferramenta para o exercício da cidadania no século XXI. Entende a EJA, como requisito fundamental para desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades, para enfrentarem as transformações socioeconômicas e culturais que o mundo vivencia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos através da resolução CNE/CEB N°1, de 5 de julho de 2000, determinou que deveria levar em consideração:

(...) as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (CNE/CEB. ART.5 p.1)

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) surge em 1998 com o apoio dos setores empresariais em parceria do Estado para alfabetizar jovens e adultos. O slogan da campanha era “Adote um Analfabeto”, tinha uma ideologia assistencialista e funcionava em um curto período de cinco a sete meses. Os alfabetizadores eram universitários de diferentes áreas de universidades conveniadas.

Também nesse mesmo período tivemos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que visava a alfabetização de trabalhadores rurais e formação de professores que atuavam nesse contexto e o Programa de Qualificação e Requalificação Profissional (PLANFOR), o programa era as Secretarias do Ministério do Trabalho e destinava-se a

formação básica e profissional do trabalhador para atender os jovens e adultos. Os recursos para a realização das ações do PLANFOR eram oriundos do FAT-Fundo do Amparo ao Trabalhador.

Vale ressaltar que nenhum dos três programas tinham acompanhamento do MEC, pois o governo apenas repassava os recursos para que fossem administrados pelas organizações, o que gerava exorbitantes gastos públicos e quase nenhum impacto significativo na educação de jovens e adultos.

Em 2002, foi criado por meio da Portaria número 2.270/2002 do Ministério da Educação, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), uma nova proposta de exame nacional de certificação para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. O exame é realizado pelo Inep, mas, a certificação é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao Encceja.

São finalidades do Encceja:

- Construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar;
- Estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias de Educação para que estabeleçam o processo de certificação dos participantes, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, por meio da utilização dos resultados do Exame;
- Oferecer uma avaliação para fins de correção do fluxo escolar;
- Construir, consolidar e divulgar seus resultados para que possam ser utilizados na melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e no processo de certificação;
- Construir parâmetros para a autoavaliação do participante, visando a continuidade de sua formação e sua inserção no mundo do trabalho;
- Possibilitar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre educação brasileira. (BRASIL, 2006).

Podem realizar o Encceja:

- Jovens e adultos residentes no Brasil ou no exterior que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade própria e que atendam ao art. 38, §1º e §2º da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 20 de dezembro de 1996;
- Tenham, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino fundamental; ou tenham, no mínimo, 18 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino médio.
- Possuam a inscrição no registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) emitido pela Receita Federal do Brasil. (BRASIL, 2006).

Em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado foi criado com o objetivo de superar o analfabetismo, inclusive o de jovens e adultos, como não atingiu as metas traçadas, o programa foi revisto em 2007 e teve suas metas revistas, o que resultou a seguir no aumento das matrículas nessa modalidade de ensino.

O ProJovem foi instituído através da Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e regulamentado pelo Decreto Nº 5.557 de 05 de outubro de 2005. O Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem foi pensado como uma Programa emergencial e experimental destinado a elevar a escolaridade da população brasileira com idade de 18 até 24 anos que não concluíram o ensino fundamental. Os participantes recebiam uma bolsa permanência no valor de cem reais e tinham que frequentar durante 12 meses o programa. O ProJovem teve como princípios norteadores a integração das ações entre a Educação Básica, a Qualificação Profissional para o Trabalho e a Ação Comunitária voltada para a Promoção da Equidade Social.

Na segunda fase do programa, que foi lançado em 2007 e implementado em 2008, o programa foi reestruturado passando a ser ProJovem Integrado, tendo quatro modalidades formativas: ProJovem, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador com características específicas para cada público. A idade para participar do programa passou a ser de 18 até 29 anos, o tempo de duração passou de 12 meses para 18 meses.

Outras importantes conquistas no campo da EJA destaca: a criação da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), incluindo a EJA na previsão dos recursos, a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para os estudantes da EJA (PNLDEJA), em 2010, e, nesse mesmo ano, através da Resolução CNE/CEB nº 03/2010, em que foram estabelecidas as Diretrizes para a EJA como público, idade mínima, modos avaliativos de desempenho dos estudantes, certificação e a possibilidade de oferta da EJA, inclusive à distância.

Em seu 2º Artigo, essa Resolução preconiza que para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas

públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. (BRASIL, 2010).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) entrou em vigência através da Lei 13.005/2014, com vinte metas previstas a serem alcançadas. Dentre elas as metas 8, 9 e 10, e respectivas estratégias, que dizem respeito a Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 1 - Metas previstas para a serem alcançadas pela EJA no PNE

Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
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.

Fonte- Plano Nacional de Educação através da Lei 13.005/2014

Em 2016, com o impeachment de Dilma Rousseff, assume através do golpe, o presidente Michael Temer, que com visão conservadora neoliberal, de que para o país crescer é preciso maior participação do capital da iniciativa privada e uma Estado enxuto, acelera-se as reformas no país, dentre elas a Reforma Trabalhista e da Previdência. A partir desse período percebe-se o

constante desmonte da educação pública brasileira e em especial a EJA, que teve recursos reduzidos e programas extintos como a falta de recursos para a compra de material didático e manutenção de programas como o Programa de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

O destaque do governo de Michael Temer, deve-se ao fato do aumento do número de recursos para a realização do ENCCEJA. De acordo com Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), o recurso destinado em 2018 por exemplo foi de R\$ 117,6 milhões e para a EJA R\$ 24,6 milhões. Ou seja, os recursos destinados ao ENCCEJA, foi quase cinco vezes a mais que o destinado a EJA, o que nos permite concluir que o governo federal promoveu sem nenhum compromisso com a qualidade da educação a certificação do ensino médio no país.

A partir de 2019, com o governo do presidente Bolsonaro o orçamento da EJA foi reduzido e houve ainda uma profunda desarticulação das políticas públicas existentes, em que se extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, responsável por fomentar políticas públicas que viabilizem o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças e também era a SECADI, responsável pela Diretoria de Políticas da EJA. Nesse período foram extintos a Secretaria de Alfabetização (SEALF) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (CNAEJA) e os Colegiados da Administração Pública Federal, o que demonstra um total descaso com a Educação do país.

Em fevereiro de 2020, através do Decreto Nº 20.252, o governo reorganizou a Estrutura Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extinguiu a Coordenação Geral da Educação do Campo e Cidadania, responsável pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o que automaticamente gerou reação da sociedade civil e movimento estudantil do campo através do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Como resultado das manifestações foi criada a Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos que passou a responder pelo programa.

Os quatro anos nefastos do governo Bolsonaro (2019 a 2022) foram sem dúvida o pior momento da educação pública brasileira desde o processo de redemocratização em 1988. No seu governo genocida não houve investimento na educação e diversas trocas de Ministro da Educação. Foi também durante o governo de Bolsonaro, que a pesquisa científica no país sofreu constantes ataques, sendo contestada e deslegitimada, promovendo um total caos na sociedade e prejuízo na construção do conhecimento, contribuindo assim para acentuar a falta de acesso do povo brasileiro a educação e conseqüentemente o aumento do analfabetismo no país.

Também no ano de 2020, foi elaborada a minuta do Parecer Nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro do mesmo ano, tendo como objetivo promover o enfrentamento das questões relacionadas às características do público atendido, à carga horária adequada às várias formas de oferta, à metodologia de registro de frequência da modalidade, à flexibilização do desenvolvimento do curso.

Em 2021, a CEB/CNE através da Resolução CNE Nº 1, de 28 de maio instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA, intitulado como “Alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Vale destacar que nenhum dos documentos foram discutidos com a comunidade acadêmica, secretarias estaduais e municipais e nem tão pouco com a sociedade civil, sendo que a minuta do Parecer Nº 6/2020, foi submetida para análise e consulta pública de forma virtual, por um curto período de dez dias de 23 de novembro à 1 de dezembro de 2020. Após a consulta o parecer foi aprovado pela CEB/CNE em março de 2021, com poucas modificações e a Resolução CNE Nº 1, de 28 de maio de 2021, aprovada.

Após esse período, a Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos publicou o Referencial para Implantação das Diretrizes Operacionais da EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal.

As Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e a BNCC e Educação a Distância denota um projeto de governo que desconsidera as especificidades da EJA, pois atrela o Currículo da Educação Básica em todos os níveis e isso significa desconhecer a EJA e desconsiderar as necessidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino que segundo o IBGE em 2019, aponta que há um

percentual de 49% de pessoas com idade entre 25 a 64 anos de idade que não completaram o ensino médio e que a taxa de analfabetismo na população com 15 ou mais atinge 6,6% e 18% de pessoas com 60 anos ou mais, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – taxa de analfabetismo IBGE 2019

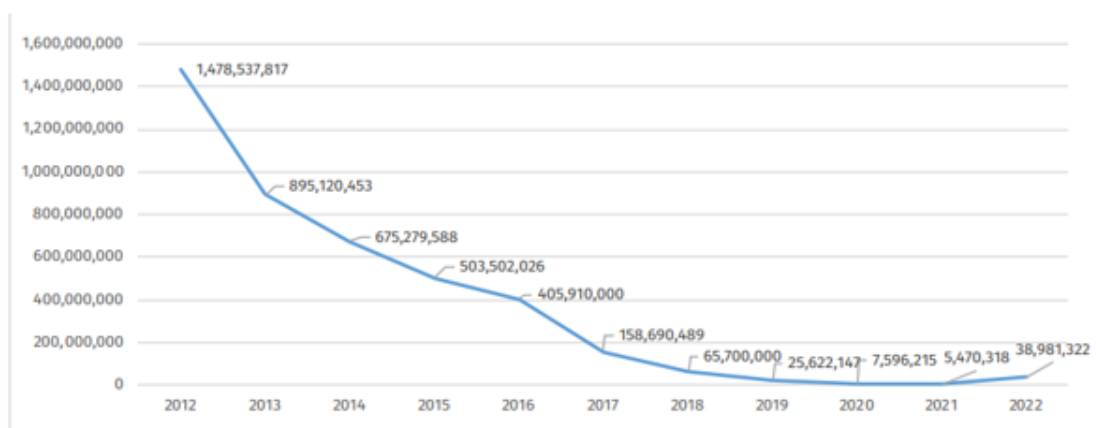
Taxa de Analfabetismo			
15 anos ou mais	2016	2018	2019
	7,2%	6,8%	6,6%
60 anos ou mais	2016	2018	2019
	20,4%	18,6%	18,0%

Fonte: IBGE 2019

Apesar de ter sido implementada no governo de retrocesso de Bolsonaro, a Resolução CNE Nº 1, de 28 de maio de 2021, contempla ainda que de forma equivocada a Educação Especial na EJA e considera a flexibilização do tempo, do espaço para cumprimento da carga horária exigida e de oferta dessa modalidade de ensino, podendo ser em regime semestral, em segmentos ou em etapas. Apesar disso, a Resolução é uma tentativa frustrada de adequar a EJA à BNCC. Também a Resolução legitima o Ensino EaD da EJA, porém com o alto índice de desigualdade e falta de acesso aos recursos tecnológicos seriam quase que impossível que os estudantes pudessem ter acesso aos materiais disponibilizados e acompanhamento das aulas.

De acordo com o Censo Escolar 2021, houve uma redução brusca no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, pois em 2018 estavam matriculados 3.545.988 milhões de estudantes, passando para 2.962.322 em 2021, uma redução de meio milhão de estudantes. Sobre o investimento nessa modalidade foi o menor do século XXI.

Gráfico - Recursos Federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização (2012-2022)



Fonte: SIOP - Sistema integrado de Planejamento e Orçamento

O gráfico acima demonstra que no ano 2022, o gasto com recursos destinados a EJA e as ações relativas à alfabetização foram R\$ 38,9 milhões, o que corresponde a 3% comparando com o que foi gasto em 2012. Percebe-se que a cada ano houve uma redução gradativa com os recursos para a EJA e que a partir de 2017 acentuou bruscamente a redução dos recursos, chegando a um valor irrisório de R\$ 5,4 milhões em 2021.

Vale destacar que em 2012 foram destinados a EJA R\$ 342 milhões e R\$ 5,5 milhões em 2021, segundo os dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP).

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS

A Educação de Jovens e Adultos – EJA no município de Lauro de Freitas, inicia-se com o MOBREAL na década de 70. Nesse período ainda não havia no município uma concepção sobre a EJA e o ensino se baseava no ensino para crianças do diurno. Somente a partir da década de 90, é que o município começa a discutir essa modalidade de ensino a partir das diretrizes educacionais federal e estadual, o que resultou na publicação das Orientações para a Organização Escolar para a Educação Básica de Jovens e Adultos. Nas orientações percebe-

se um rompimento com a proposta da Educação de Jovens e Adultos como suplência para suprir carência de direitos negados aos sujeitos da EJA.

Vale lembrar que é nesse período que o Brasil assume o compromisso em Jomtien, na Tailândia, em garantir o direito a educação a jovens e adultos, através da “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Nesse documento consta as concepções sobre as necessidades de aprendizagens, as metas a serem atingidas e os compromissos dos governantes em elaborar planos decenais de educação em que fossem contemplados as diretrizes e metas discutidas durante a Conferência.

A estrutura da EJA no município passou a ser organizada em ensino de primeiro e segundo grau. Sendo o primeiro grau nível I, referente a 1ª até 4ª série e primeiro grau nível II, referente a 5ª até 8ª série.

Os marcos legais da Educação de Jovens e Adultos em Lauro de Freitas sempre estiveram ancorados nos referenciais da Constituição Federal de 1988, no que diz o artigo 208, que assegura o dever do Estado com a educação, mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. E ainda a LDBEN 9394/96, nos artigos 37 que diz: art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. E o artigo 38: Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

A partir de 1997 é que o município Lauro de Freitas, implanta o Projeto de Educação de Jovens e Adultos pela SEMED. Nesse período vale destacar que a população laurofreitense, passou de 120.000 para 171.042, conforme os dados do IBGE 2012. Esse fenômeno deve-se ao crescimento econômico da região nesse período, o que acabou gerando um processo migratório de pessoas da região metropolitana a procura de empregos na região.

Cabe ressaltar, que a Secretaria Municipal de Educação do município – SEMED, não dispõe de arquivos que retratem a implantação da EJA no município e que muito poderia subsidiar esta pesquisa. No entanto, em 2010, o município publica uma resolução do Conselho Municipal de Educação – CME/N.

004/2010, instituindo a EJA como modalidade de Ensino, tendo como base a LDBEN 9394/96 e fundamentada pelo parecer CNE/CEB N. 6/2010.

A resolução traz a EJA, tendo como finalidade o que diz o Art. 3: promover uma educação com qualidade, voltada para a formação do cidadão crítico, capaz de participar de forma efetiva do processo de transformação da sociedade. O ensino passa a ser organizado em Fases I, II, III E IV. A Fase I, correspondente ao 1º, 2º, e 3º ano do ensino fundamental I; a Fase II, correspondente ao 4º e 5º ano do ensino fundamental I; a Fase III, correspondente ao 6º e 7º ano do ensino fundamental II; e a Fase IV, correspondente ao 8º e 9º ano do ensino fundamental II.

Durante muito tempo o olhar sob os estudantes da EJA foi construído baseado em falácias de que os estudantes eram pessoas que não tiveram sucesso na vida escolar enquanto crianças e por isso, acabavam migrando para o noturno. Tempos se passaram e infelizmente ainda temos pessoas que acreditam nessas falácias e que por isso precisamos desconstruí-las.

É preciso pensar a EJA como uma proposta de educação para os Direitos Humanos, em que seja garantido os direitos que foram negados ao longo dos anos aos estudantes jovens e adultos. Não cabe na EJA, uma educação hegemônica, desumanizadora, excludente e que privilegie interesses da classe dominante.

O currículo da EJA, deve trazer uma visão equalizadora voltado para atender os jovens e adultos da classe trabalhadora que, por motivos diversos, não concluíram seus estudos e por esse motivo o currículo deve ser crítico, democrático e emancipador, comprometido com a formação social dos estudantes e que vise a sua inclusão social.

Sendo assim, o ponto de partida para a educação de jovens e adultos deve ser a compreensão de: Quem são os estudantes jovens e adultos da EJA? Compreender essa pergunta é fundamental para a construção de uma educação transformadora e que se leva em consideração a cultura e a realidade dos estudantes, seus percursos formativos pessoais e profissionais. Entender os percursos profissionais dos estudantes, auxilia a escola a pensar o seu currículo, ressaltando a identidade dos sujeitos da EJA.

Para Arroyo (2017), existe uma necessidade que justifica um currículo que contemple as peculiaridades da EJA. Vejamos o que ele diz:

Construir uma proposta política, pedagógica, exigirá não apenas reconhecer os jovens-adultos como trabalhadores/a que trazem suas memórias e trajetórias da relação tensa entre estudar-trabalhar desde crianças, mas focar de maneira específica que lugar lhes é deixado na organização do trabalho, no padrão classista, racista, sexista de trabalho. Entender como as mudanças na negação dos direitos do trabalho e da cidadania vitimam-lhes de maneira particular. (ARROYO, 2017, p. 52).

É nessa perspectiva que a escola municipal Jacira Fernandes Mendes, Lauro de Freitas-BA, vem discutindo e construindo a concepção de que a EJA é um direito, cuja concepção é pensada como formação crítica libertadora, em que o ponto de partida é a problematização da realidade dos estudantes, buscando compreender a lógica da cultura hegemônica neoliberal em que estamos submetidos, para que possamos através do pensar coletivo recusar o que está posto e reivindicar os nossos direitos.

Com relação ao público da EJA em Lauro de Freitas, muitos estudantes advêm da distorção idade-série, pois, de acordo a Resolução 04/2010 do município podem frequentar o ensino noturno os estudantes com idade a partir dos 15 anos.

No mês de fevereiro do ano de 2013, o município de Lauro de Freitas implantou o Programa Cuidando e Alfabetizando. O Programa contava com 55 alfabetizadores atuando em 55 turmas com média de 15 alunos. O Programa era uma adesão ao Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal, voltado para jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados.

Em 2015, a prefeitura municipal de Lauro de Freitas, disponibilizou 400 vagas para o Programa Nacional de Inclusão de Jovem (Projovem Urbano). Os estudantes que cumprissem a frequência e realizassem as atividades propostas recebiam uma bolsa auxílio no valor de R\$ 100 e concluíam o ensino fundamental.

Em 2020, ano em que se iniciou a pandemia do Covid-19, a prefeitura através da SEMED, realizou a contratação através da licitação 007/2020, publicada no diário oficial Nº 1611, de 06 de fevereiro de 2020 a empresa IBRADESC, para execução do Programa de Formação Continuada e Aperfeiçoamento dos Servidores da Educação durante a pandemia, contemplando 1020 servidores. A formação teve como eixos a temática da Inclusão, Tecnologia Aplicada à Educação, Língua estrangeira e História e Cultura Africana e Indígena. O valor do contrato foi estipulado no valor de R\$

5.040,840,00 (cinco milhões, quarenta mil, oitocentos e quarenta), com duração de 10 meses. Após a conclusão do curso, os participantes receberam um tablete, assim como os estudantes do 1º ao 9º ano, porém os sujeitos da EJA ficaram sem receber o equipamento e não houve nenhuma justificativa para os estudantes.

A Prefeitura de Lauro de Freitas, também implementou após alguns meses do fechamento das escolas durante a pandemia, o currículo emergencial elaborado coletivamente pelos professores da rede para garantir os direitos dos estudantes ao ensino público e de qualidade, mesmo enfrentando tamanho desafios.

O currículo emergencial foi aprovado pela resolução N° 03 de setembro de 2020 CME/LF. O documento possui 688 páginas e está dividido em sete seções, dentre elas uma sobre a EJA. O currículo emergencial foi elaborado em consonância com a BNCC e ao Documento Curricular da Bahia – DCRB e atende a Resolução N° 002, de agosto de 2020.

Sobre o DCRB, o documento tem como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica e tem também como base as orientações normativas da BNCC, que de acordo o documento, complementa à luz das diversidades e das singularidades do território baiano.

O DCRB, constitui a EJA, como uma modalidade da Educação Básica inserida nas políticas públicas nacionais e que visa assegurar aos jovens, adultos e idosos o direito à educação de qualidade, considerando a especificidade do seu tempo humano.

Já sobre a BNCC, o documento traz apenas que as áreas de Artes foram contempladas para a composição do currículo emergencial da EJA. As disciplinas contempladas foram Artes Cênicas, Dança, tendo como o objeto de conhecimento os contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação e em Artes Plásticas e Música, os contextos e Práticas, elementos da linguagem, matrizes estéticas culturais, materialidades, processos de criação e sistema da linguagem. As demais disciplinas não há nenhuma referência com a BNCC, o que só denota que esse documento não foi pensado na EJA uma modalidade de ensino.

Durante a Pandemia do COVID-19, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do município também tiveram acesso ainda que de forma precária ao ensino remoto, com aulas na TV Kirimurê, que iniciaram no dia 1 de março de 2020, também houve entrega de blocos de atividades elaborados pelos professores, aulas através do google Meet e do aplicativo WhatsApp.

Em agosto de 2021, foram entregues tabletes aos estudantes da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas, sendo que nenhum destinado aos estudantes da EJA. Também foram contemplados com os tabletes os professores, coordenadores e gestores das unidades escolares. Somados esses públicos, foram entregues 21.300 (vinte e um mil e trezentos) equipamentos. Os aparelhos entregues possuem acesso à plataforma de ensino à distância e chip com internet, porém caso seja acessado qualquer outro tipo de site senão para fins educativos o aparelho é automaticamente bloqueado.

Outra ação da Prefeitura de Lauro de Freitas durante a pandemia foi a formação continuada para os professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos, em 2021 a secretaria municipal de Educação de Lauro de Freitas (SEMED) certificou a primeira turma. A formação aconteceu de forma online para os docentes da fase I, tendo como objetivo garantir o fortalecimento da alfabetização dos sujeitos da EJA e como meta reduzir o analfabetismo no município. Vale destacar que a formação foi realizada por professores do próprio município para os colegas da rede.

3 AS QUESTÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 AS PESSOAS NEGRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A retomada dos estudos para a maioria dos estudantes da EJA significa voltar a ter esperança em um futuro digno e esperançoso, isto porque não podemos esquecer que nessa modalidade também existem pessoas que nunca frequentaram a escola por falta de oportunidade ou porque foram ludibriados a acreditar que a escola não era o seu lugar.

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada de professores da EJA deve ser prioridade, pois é preciso compreender quem são os sujeitos da EJA? Quais foram os desafios em suas vidas para chegarem e retornarem a EJA? O que buscam aprender na escola com seus professores? Como deve ser o Currículo da EJA, que contemple a identidade dos estudantes, sua cultura e as práticas sociais?

Por mais de 300 anos o Brasil viveu o período em que a economia era baseada no trabalho escravo dos povos africanos, e, um dos últimos países a abolir a escravatura. Durante todo o período da escravatura, a população negra não foi inserida nas políticas públicas que de fato efetivasse transformações significativas no modo de vida desse grupo étnico.

A partir da Proclamação da República, o Brasil se viu obrigado a atender os anseios das mudanças sociais internas e no contexto internacional. É nesse período então, que buscava-se construir uma identidade nacional em que fosse mostrado para o mundo um país em desenvolvimento, pautado em uma convivência harmoniosa entre brancos e negros.

Na tentativa da construção da identidade do povo brasileiro houve de forma intencional o apagamento da cultura africana na sociedade e a substituição de mão de obra escrava pela tentativa de branqueamento com a vinda dos povos imigrantes.

Sendo assim, a sociedade brasileira se constitui a partir do pensamento ideológico da democracia racial que persiste até os dias atuais. Negar a existência do racismo em uma sociedade dificulta o planejamento de políticas públicas e impede o avanço do debate em torno da diversidade étnico-racial tão necessária para uma sociedade democrática

Conforme Bento (2022):

Descendente de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. (BENTO, 2022, p.23).

Nesse campo de disputa é que se configura a “raça” como uma construção social, uma categoria para subjugar pessoas negras e seus descendentes. O termo “raça” passou a ser utilizado para classificar pessoas a partir do século XIX e assim difundir a ideia de que alguns grupos são superiores e outros inferiores.

Segundo SCHWARCZ (1993), no século XIX, houve duas teorias que muito contribuíram para difundir a classificação da espécie humana por raças. São elas: a monogenista, que se baseava na ideologia bíblica de que os seres humanos eram oriundos de uma mesma espécie e que Adão e Eva seriam a gênese da humanidade e que as mutações se dariam a partir do clima e habitat. Já os grupos poligenistas, defendiam o discurso biológico do comportamento humano, originando assim duas novas teorias, a fenologia e a antropometria, que considerava o tamanho do cérebro de diferentes povos como forma de classificá-los.

O conceito de raça como uma construção social classifica os indivíduos com o objetivo de hierarquizar tanto pela questão da corporeidade, da cor da pele quanto pela questão cultural. Através do processo de hierarquização da cultura é que as pessoas negras tiveram a sua identidade subjugada, negada, estereotipadas, inferiorizada. Foi através do movimento negro que o conceito de raça passou a ser ressignificado com a finalidade de afirmar a identidade das pessoas negras.

O discurso determinista teve um dos principais defensores o médico italiano Césare Lombroso. Ele defendia que a partir dos aspectos físicos característicos de determinados grupos étnicos era possível prever uma predisposição genética para o crime, o que ele conceituava de “criminosos natos”. Aqui no Brasil, o seu biodeterminismo era a justificativa perfeita para o controle social de pessoas negras.

Com a redemocratização brasileira no final da década de 80 e com o aprofundamento das desigualdades sociais e o alto índice de desemprego e violência, os temas sobre genocídio e educação da população negra ganharam destaque a partir da luta dos movimentos negros.

A luta coletiva da população negra permitiu conquistas significativas no processo de democratização, no qual destacamos: a garantia da temática da igualdade racial na Constituição Cidadã de 1988, a alteração da LDBEN 9394/96, que obriga uma educação que considere a cultura africana na construção da sociedade brasileira através da Lei 10639/2003, a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a promulgação da Lei N° 12.711/ 2012, conhecida como a Lei de Cotas, que garante a reserva de 50% das vagas nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escola pública, a Lei sobre a Injúria Racial N° 14.532/2023 que tipifica como crime de racismo a injúria racial.

Sabemos que o processo de luta dos povos negros ainda é um grande desafio, pois, muito já avançamos e muito ainda falta para avançarmos cada vez mais. É preciso constante vigilância dos direitos conquistados, mas também permanente debate sobre as políticas públicas de reparação e valorização do povo negro e sua cultura.

É dever do Estado promover e incentivar as políticas de reparação e a EJA é uma das políticas que deve estar na pauta da Educação para as Relações Étnico-raciais, pois a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado², deve tencionar um currículo para a construção de uma sociedade justa e equânime.

O ensino promovido para a formação de pessoas que ao longo da vida tiveram sua cidadania negada, precisa repensar a formação dos professores, as diretrizes que orientam a prática pedagógica e o currículo eurocêntrico. A escola precisa ampliar o currículo para a diversidade étnico-racial e cultural, pois assim

² Aparelho ideológico do Estado, é uma teoria cunhada pelo filósofo argelino Louis Althusser para se referir a instituições distintas e especializadas (igreja, escola, justiça, família, sindicato, meios de comunicação etc.) que garante em grande parte a reprodução da exploração do Estado aos seus indivíduos através destas instituições para manter o status quo.

garantirá uma educação em direitos humanos que leva em consideração as diferenças de seus estudantes no processo educativo.

A Lei 10.630/2003 foi um grande avanço para a construção de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, no entanto, ainda é preciso uma compreensão mais aprofundada do racismo estrutural pela equipe gestora e pedagógica da escola que trabalha com a EJA.

Conhecer como o racismo se estrutura e perpassa todas as áreas da sociedade pode ser um caminho a ser destacado nas ações pedagógicas, destacando quem é negro e quem é branco na sociedade brasileira, quem são os trabalhadores que exercem cargos de servidão e cargos de liderança, quem são as pessoas que não tem os seus direitos respeitados, entre outras questões.

Os estudantes da EJA, na sua maioria pessoas negras, constroem as suas trajetórias escolares de maneira muito resistente, tendo em vista, que muitos apresentam enfrentamento diário do processo de exclusão em que estão inseridos. A privação de acesso aos bens e serviços que muitas vezes produzem é uma realidade, assim como inúmeras tentativas de retorno à escola, visto que os motivos variam entre as questões financeiras e sociais.

As pessoas que compõem a EJA se apresentam pelas diversidades que as constitui, porém com especificidades em comuns, são pessoas que buscam através da escola aprender o que pensam que não aprenderam com a vida e é por isso, que a escola deve promover a interlocução entre o que os estudantes sabem e o que não sabem e que a escola deve ensinar.

O ensino para as pessoas da EJA deve se embasar nas práticas sociais, culturais e étnicas, que reflitam sobre os ciclos excludentes dos sujeitos.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (PNIDCNERER), propõe que na EJA sejam realizadas as seguintes ações:

- Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afrodescendente;
- Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito a educação das relações etnicorraciais;
- Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;
- Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático pedagógicos que respeitem, valorizem e

promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações etnicorraciais;

- Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade Etnicorracial e o combate ao racismo.
- Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores. (BRASIL, 2008).

A partir do trabalho pedagógico sobre a cultura africana na construção da sociedade brasileira, espera-se que os estudantes da EJA possam se auto afirmar enquanto pessoas negras que possuem direitos e logo, são cidadãos brasileiros.

A questão étnico-racial e a EJA sempre caminharam lado a lado e isso deve-se ao fato de que a população negra, maioria nessa modalidade de ensino, sempre foi excluída do processo de educação. Dito isto, é que acreditamos que a EJA é um lugar privilegiado para combater o racismo através de práticas pedagógicas problematizadoras, capazes de refletirem e compreenderem a realidade dos seus estudantes.

Conforme Gomes (2005):

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas de EJA carrega em si uma complexidade: ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens em todo país (GOMES, 2005, p. 93).

Para a autora, a questão racial na EJA deve estar ancorada nos princípios básicos da educação que visem o respeito às diferenças e na construção crítica dos sujeitos.

Apesar do racismo no Brasil atualmente não ser institucionalizado, podemos considerar o Estado brasileiro racista porque adota práticas discriminatórias de exclusão e opressão da população negra. Ao fechar as turmas de EJA, o Estado contribui para a reprodução das desigualdades, impedindo o acesso das pessoas negras à educação. Vale destacar que essa prática é um fenômeno cada vez mais frequente em todo o território nacional. Inviabilizar a produção cultural produzida pelas pessoas negras no currículo escolar entre outras ações colabora para a perpetuação do racismo na sociedade.

Hoje em dia o conceito de raça vem sendo ressignificado a partir do movimento negro atual. O novo conceito denota, atualmente, orgulho, empoderamento, sentimento de pertença e valor ancestral e, sem dúvida, um importante marcador de identidade coletiva de pessoas negras no Brasil e no mundo afro diaspórico.

Segundo Arroyo (2005), a reconfiguração da EJA perpassa pelo protagonismo da juventude que vem se revelando como uma etapa que possui um tempo humano, social, cultural, identitário presente em diversos espaços da sociedade e que por isso cabe ao Estado elaborar e implementar políticas públicas para a juventude, garantindo-lhes a pluralidade de seus direitos e reconhecendo seu protagonismo.

Dessa forma, o Estado assumirá a responsabilidade de reconhecer a juventude como uma etapa específica da vida humana que deve ser levada em consideração, o seu protagonismo social e cultural.

A visão reducionista em que a EJA sempre foi percebida nos dias de hoje já não cabe mais, pois validar por exemplo a incapacidade em determinadas competências como justificativa para reprovação não assegura aprendizagem futura, visto que a EJA não pode continuar sendo percebida a partir da ótica das ausências e das lacunas escolares, mas como potência para a aprendizagem.

Vejamos o que nos diz Arroyo (2007):

A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. Criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos. Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens/adultos poderá ser determinante à educação (ARROYO, 2007, p. 25).

A partir da compreensão da EJA como tempo de direito, em especial o tempo de garantir direito educacional, é que construiremos outras reflexões sobre a juventude e os adultos dessa modalidade. O debate e compreensão dos estudantes da EJA como sujeitos de direitos das classes populares pela escola não garante que o Estado reconheça o dever na garantia dos seus direitos, por isso, é que precisamos ter políticas públicas de Estado que não sejam compensatórias, supletivas, preventivas e nem tão pouco moralizantes.

3.2 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS E NA ESCOLA MUNICIPAL JACIRA FERNANDES MENDES

O município de Lauro de Freitas, antiga Freguesia de Santo Amaro do Ipitanga, originou-se no período colonial e seus primeiros habitantes foram os Tupinambás.

A Freguesia de Santo Amaro do Ipitanga teve seu apogeu no início do ciclo da cana-de açúcar, destacando-se os engenhos: Caji, Quingoma e São Bento. Vale dizer ainda que os dois primeiros, hoje em dia, nomeiam dois bairros da cidade. O apogeu desse período na construção do município deve-se ao tráfico dos povos africanos raptados e trazidos para trabalhar forçosamente no Brasil.

Em 1880, o distrito Santo Amaro do Ipitanga passou a fazer parte do distrito de Monte Negro, hoje atual município de Camaçari, e em 1932 retornou a fazer parte de Salvador até 1962.

Em 1962, o distrito de Santo Amaro do Ipitanga é emancipado com o nome de Lauro de Freitas, em homenagem ao engenheiro Lauro Farani Pedreira, morto em um trágico acidente aéreo em 11 de setembro de 1950, durante uma campanha eleitoral.

As raízes históricas de Lauro de Freitas, inicia-se em 1608 com a instalação da missão de Santo Amaro do Ipitanga, em consolidar a sede da Freguesia de Santo Amaro do Ipitanga. Antes disso, em 1552, o então governador geral Tomé de Sousa, doou alguns lotes de terra ao baiano Garcia D'Ávila, onde mais tarde instalou-se a missão jesuítica Freguesia de Santo Amaro do Ipitanga.

Considerado o guardião da memória do município de Lauro de Freitas, o historiador Gildásio Vieira Freitas em seu livro “Livro da História de Lauro de Freitas publicado em 2008, comenta sobre a história do município:

Santo Amaro do Ipitanga, o santo! As expressões religiosas, o misticismo e a fé, são traços fortes da alma humana na cultura de Lauro de Freitas. Por sermos um país de tradição e cultura cristã, tendo os padres jesuítas como os principais mentores da propagação desta fé nos primórdios de nossa sociedade, muitos destes traços podem ser observados ainda hoje em nossos costumes. Protetor dos fabricantes de velas e dos carregadores, evocado para curar os males da rouquidão, reumatismo e dor de cabeça, Santo Amaro do Ipitanga, o padroeiro do nosso município, foi canonizado há séculos e adotado por escolha Jesuíta ou Beneditina (troca de favores) como nome para a

nova freguesia, criada em 1578 pelos portugueses no bispado de D. Antônio Barreiro. Segundo o historiador Francisco de Senna, em palestra proferida pela passagem dos 30 anos de emancipação municipal, inicialmente, os Jesuítas fundaram, nesta margem de cá do rio Joanes, a aldeia de São João, logo após a chegada da Companhia de Jesus às terras brasileiras, entre os anos de 1558 e 1578, com orago dedicado a Santo Amaro do Ipitanga. Santo Amaro do Ipitanga é comemorado todo dia 15 de janeiro, sendo a data feriado municipal com direito a festa de largo (festa profana), procissão, novena e missa (parte religiosa). (FREITAS e PARANHOS, 2008. p. 25.)

Atualmente o município de Lauro de Freitas está localizado no nordeste do estado da Bahia, integra a região metropolitana de Salvador, sua área territorial possui 57,687 km², faz divisa ao norte com Camaçari e Simões Filho, ao Sul com Salvador e ao leste com o oceano Atlântico e ao Oeste também com Salvador. De acordo o IBGE 2022, a população estimada é de 220.437 mil habitantes.

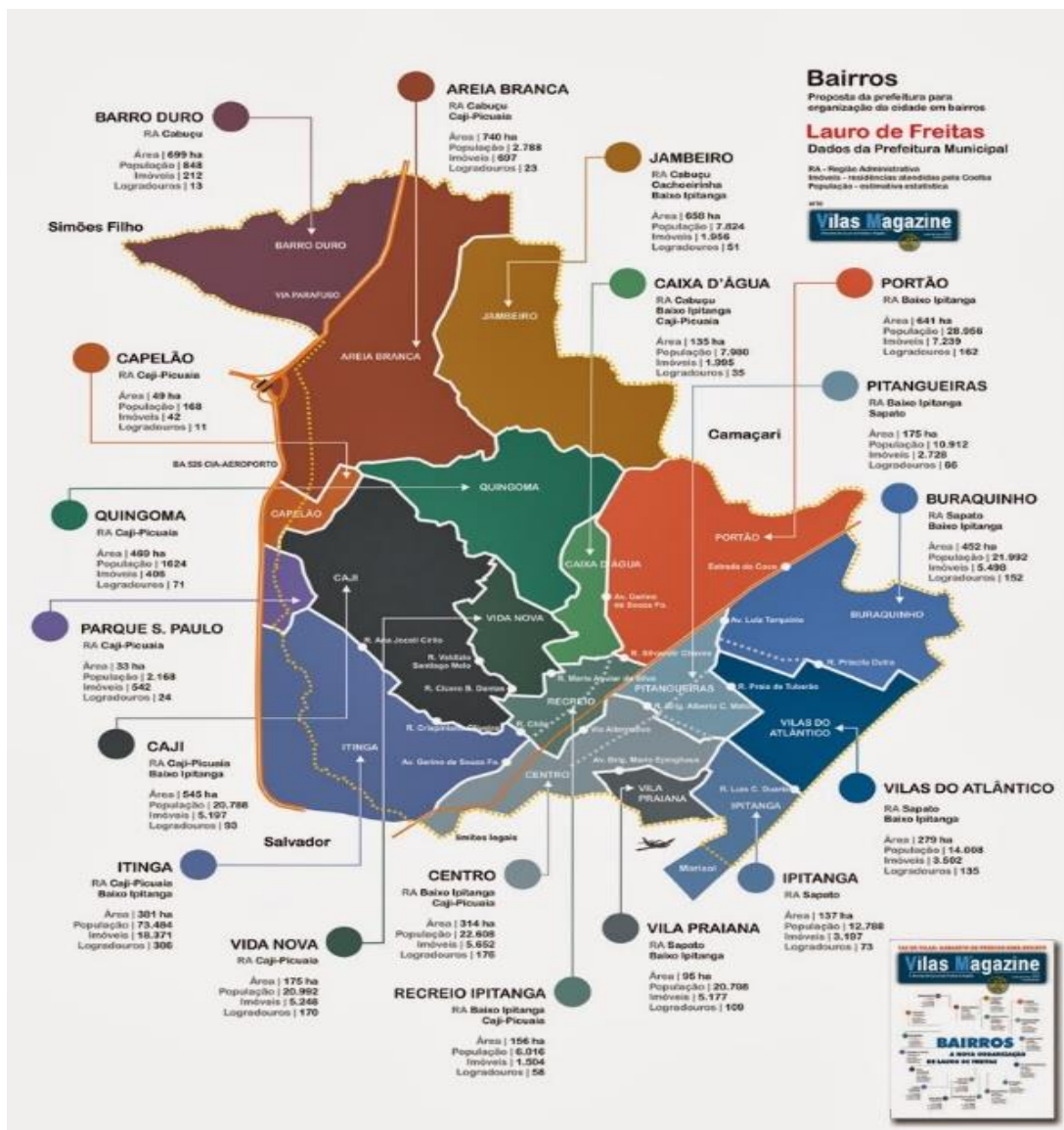
Ilustração 4 – Região metropolitana de Salvador



https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b5/Bahia_RM_Salvador.svg/2

[80px-Bahia_RM_Salvador.svg.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b5/Bahia_RM_Salvador.svg/2)

Ilustração 05 - Bairros de Lauro de Freitas



<https://vilasmagazine.blogspot.com/2014/03/cidade-delimita-18-bairros-oficiais.html>

A Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas em 2018 implementou no currículo da rede municipal a disciplina “Cultura e História Afro-Brasileira e Indígena”. A disciplina é ofertada em todos os segmentos educacionais do município para garantir as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Na ementa da disciplina justifica-se a importância de se trabalhar com as temáticas da cultura africana e indígena pelo fato da construção histórica e social do município agregar valores ancestrais dessas culturas. O texto traz ainda que

a rede municipal de educação de Lauro de Freitas visa discutir a História em uma dimensão crítica e de contraposição a História oficial produzida na perspectiva dos colonizadores e do pensamento neocolonialista, e que busca assegurar que o conhecimento seja trabalhado de forma sistemática, dando a mesma importância para a formação dos/as estudantes que as demais disciplinas do currículo. E com isso, possibilitar a/ao estudante o sentido do pertencimento a este território, do reconhecimento e valorização da sua ancestralidade, história e cultura.

O objetivo geral da proposta da disciplina é desnaturalizar e desconstruir preconceitos étnico-raciais, manifestados em diversas ordens, como: éticos, estéticos, religiosos, geracionais, de gênero, sociais, políticos presentes na história oficial e reverberados na educação e no cotidiano da sociedade.

Desde a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, poucos foram os investimentos do município na formação dos professores para trabalhar as referidas leis. Algumas escolas do município, por já desenvolverem trabalhos antirracistas, vêm realizando formação em serviço dos professores nos momentos de planejamento e jornada pedagógica.

Em 2022, foi realizado em Lauro de Freitas o I FÓRUM DE PROFESSORAS E PROFESSORES NEGRAS E NEGROS DE LAURO DE FREITAS – nos dias 19 e 20 de maio, nos turnos matutino e vespertino. O fórum foi uma iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Lauro de Freitas- ASPROLF.

Durante o evento, os participantes tiveram a oportunidade de debater com as palestrantes Ieda Leal, Secretária de Combate ao Racismo do CNTE, a professora Ana Célia da Silvia da UNEB, autora do livro “O negro no livro didático” e o vereador de Salvador Sílvio Humberto, do Instituto Steve Biko, criador do primeiro curso pré-vestibular para negros em Salvador.

As temáticas discutidas no evento foram acerca da educação quilombola, racismo religioso nas escolas, educação antirracista e currículo para o ensino das relações raciais além das apresentações artísticas e culturais.

O estudo das questões raciais na escola municipal Jacira Mendes, sempre foram trabalhadas apesar dos professores em sua maioria nunca terem tido formação específica sobre o tema. O mês em que se dava ênfase às questões raciais sempre foi o mês de novembro devido a data 20 de novembro.

Os temas relacionados a cultura negra sempre foram trabalhados na disciplina de História, de forma pontual e as demais não abordavam nenhum debate que contemplasse a Lei 10.639/03.

Em 2015, quando assumi como professora na escola Jacira Mendes lecionei a disciplina História, Filosofia e Sociologia nas fases III e IV, enfrentei muita dificuldade para trabalhar alguns temas nas disciplinas, como questões referentes das religiões de matrizes africanas, cultura afro-brasileira, as mitologias indígenas, a questão da identidade racial dos estudantes, entre outros e como forma de garantir o que propõe as leis 10.639/03 e 11.645/08. Aos poucos, fui realizando ciclos de debates com convidados, realização de oficinas, exposição artísticas, atividades coletivas, para ir aproximando a comunidade escolar das questões raciais e mesmo assim com muitos enfrentamentos por partes dos estudantes e de colegas.

Em 2018, assumi a coordenação pedagógica da EJA na escola municipal Jacira Fernandes Mendes e comecei a realizar formações sobre a temática racial com os professores. Infelizmente, a cada ano, nossa escola passa por uma transformação brusca no quadro de professores, pois como a maioria são professores contratados pelo REDA – Regime Especial de Direito Administrativo, não possuem vínculo e por isso são demitidos no fim de cada ano letivo. Todo ano letivo iniciamos sempre com o mesmo desafio, que é fazer formação para os professores sobre as questões raciais para que possamos desenvolver o trabalho pedagógico que dialogue com a identidade dos sujeitos da EJA da nossa escola.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

4.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EREER

A História da formação de professores no Brasil ganhou força a partir do que propõe a LDBEN 9394/96, pois a partir da promulgação da referida lei, refletir sobre a formação de professores possibilitou mudanças significativas das concepções sobre o currículo, a metodologia, os processos avaliativos e a oposição ideológica entre as teorias tecnicistas e sócio crítica.

Atualmente o campo de formação de professores é consolidado, pois possui objeto do conhecimento a ser estudado, possui um vasto campo de pesquisas publicadas e o reconhecimento da importância de se investir na formação de professores como fundamental para a qualidade da educação.

Sabemos que o debate sobre o racismo atualmente é imperativo para vivermos em uma sociedade plenamente democrática e a educação não pode deixar de ser repensada nesse contexto. Repensar a educação significa também destacar a questão do racismo na formação de professores. Sendo a escola um espaço para compartilhar conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade e formar cidadãos críticos e reflexivos deve estar incluso também os professores, pois são eles os formadores de opinião que irão atuar na sala de aula e mediar as questões sobre o racismo e o preconceito.

Sobre a importância da formação de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais Gomes enfatiza que:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p.03)

A formação de professores da EJA e as questões raciais devem ser inicial e continuada em serviço, pois o tema sempre será parte de um currículo em disputa, o que torna essencial que tal formação dialogue com a realidade em que os estudantes da EJA estão inseridos em contextos de subalternidade e opressão e que com isso possa ser implementada na escola ações e práticas educativas decolonial e que transforme a vida dos estudantes.

Conforme Pereira:

Defender uma atitude multicultural, contra hegemônica, radical e crítica de formação de professor e para o educador social é uma necessidade imperiosa e que deve iniciar pela compreensão crítica das teorias subjacentes à formação desse profissional de maneira a evidenciar os objetivos, as contradições e possibilidades formativas de cada teoria, para, em um processo decisório de formação, adotar aquela que mais se aproxima da identidade e atuação do educador social. (PEREIRA, 2013, p.06).

Nesse sentido, corroboramos com o que diz Pereira, que a formação de professores precisa dialogar com a reflexão da prática e da epistemologia que a norteia.

A Lei 10.639/03 foi um marco na educação, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi a primeira lei sancionada no seu governo, empossado no mesmo ano. Em 17 de junho de 2004, foi homologada a resolução CNE/CP Nº 1/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER), a resolução foi acompanhada do parecer técnico CNE/CP Nº 3/2004 que institui que as Diretrizes Curriculares Nacionais destina-se também aos administradores dos sistemas de ensino e resolve no Art. 1º que devem ser observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. A partir dessa regulamentação percebemos que muitos dos currículos das licenciaturas passaram a ofertar mesmo que de forma optativa as questões raciais.

Desde a promulgação da Lei. 10.639/03, os NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros) muito têm contribuído na formação de professores na promoção da EREER. Ações como realização de jornada pedagógica, cursos de extensão, oficinas, grupo de estudos, fóruns, entre outras atividades, são desenvolvidas pelos NEABs com o objetivo de contribuir na formação de professores na elaboração de práticas pedagógicas antirracistas.

A formação de professores até antes da LDBEN 9394/96, foi marcada por um modelo de ensino tecnicista, em que a prática docente se preocupava em aplicar teorias técnicas e procedimentos para serem aplicadas no mercado de trabalho, sem levar em consideração as fases do desenvolvimento humano, a sua realidade social, política, histórica e econômica.

Atualmente tem crescido o interesse dos professores em formações sobre as questões raciais e com isso é preciso ter como premissa nessas formações de professores que o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais deve ser comprometido com a justiça social e deve estar em conexão com os problemas atuais da sociedade, considerando o que se ensina e o que se aprende.

Ainda conforme Pereira (2013), o currículo é um dos artefatos humanos que forjam a identidade de um povo por ser uma política cultura de uma nação, lugar de referências.

Na década de 60, o mundo pós-guerra clamava por uma nova sociedade mundial, inclusive mudanças educacionais. Movimentos operários eclodiram pelo mundo exigindo melhores condições de vida e de trabalho. Grupos de estudantes, operários, mulheres e negros se organizaram para conquistar direitos negados ao longo da história, assim era o contexto em que se originara teorias críticas do currículo.

Trabalhar com um currículo contra hegemônico e emancipador, que reflita as questões raciais contribui para o combate da desigualdade, o fracasso escolar e a exclusão social dos estudantes, pois, na atual conjuntura não cabe mais apenas a organização do conhecimento escolar sem problematizá-lo com a vida real.

Segundo Althusser (1979), a escola como aparelho ideológico do Estado é o instrumento de reprodução da sociedade capitalista, já que atende aos interesses da classe dominante, pois antes de exercer o seu papel social está a serviço de um poder econômico, político e cultural que normatiza as políticas públicas educacionais e organiza e controla o seu currículo, ou seja, a escola faz parte de um sistema que determina a manutenção da ordem social através do tipo de ensino e do sujeito que se pretende formar.

Conforme seus pensamentos:

A “cultura” que se ensina nas escolas não passa efectivamente de uma cultura em segundo grau, uma cultura que “cultiva” visando um número, quer restrito quer mais largo, de indivíduos desta sociedade, e incidindo sobre objectos privilegiados (letras, artes, lógica, filosofia, etc.), a arte de se ligar a estes objectos: como meio prático de inculcar a estes indivíduos normas definidas de conduta prática perante as instituições, “valores” e acontecimentos desta sociedade. A cultura é ideologia de elite e/ou de massa de uma sociedade dada. Não a ideologia real das massas (pois em função das oposições de classe, há várias tendências na cultura): mas a ideologia que a classe dominante tenta inculcar, directa ou indirectamente, pelo ensino ou outras vias, e num fundo de discriminação (cultura para elites, cultura para as massas populares) às massas que domina. Trata-se dum empreendimento de carácter hegemónico (Gramsci): obter o consentimento das massas pela ideologia difundida (sob as formas da apresentação e da inculcação de cultura). A ideologia dominante é sempre imposta às massas contra certas tendências da sua própria cultura, que não é reconhecida nem sancionada mas resiste. (ALTHUSSER, 1979, p.44).

Promover a formação dos professores da EJA na perspectiva da EREER, significa interrogar as normalidades postas, o que automaticamente propõe desconstruir crenças, dogmas e valores eurocêntricos, é um convite ao conhecimento de novas epistemologias, deixando de lado a suposta universalização do conhecimento.

Sabemos que a luta do Movimento Negro ao longo do século XX culminou na promulgação da Lei. 10639/03 e que foi uma importante vitória para a educação do povo negro. Através da referida lei tivemos avanços no campo educacional inclusive no campo de formação de professores.

Conforme Gomes:

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de carácter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença” (GOMES, 2007, p. 106).

Entendemos que a formação de professores da EJA precisa instrumentalizar o professor para a prática docente da escola pública em que os sujeitos são frutos de uma sociedade desigual, capitalista marcada por exclusão e preconceitos.

Ainda sobre o que diz Gomes:

As desigualdades raciais que acontecem historicamente na sociedade brasileira foram, aos poucos, sendo naturalizadas. Esse processo

contribui para a produção de uma reação perversa entre nós: ao serem pensadas como processos naturais, essas desigualdades tornam-se imperceptíveis. E, mesmo quando percebemos, muitas vezes não reagimos a elas, pois nosso olhar docente e pedagógico está tão “acostumado” com essa realidade social e racial na escola, que tendemos a naturalizá-la e não a questionarmos. (GOMES, 2004, p. 84-85).

Sendo assim, entendemos a necessidade de práticas pedagógicas emancipatórias que considere não só o contexto social dos sujeitos, mas também o racial, além da necessidade de conhecer a História e a Cultura Africana, tais ações são fundamentais para combater o racismo na nossa sociedade, daí a importância de práticas pedagógicas emancipatórias.

4.2 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ERER

Conforme os resultados da pesquisa divulgada em abril de 2023, intitulada “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” realizada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, com apoio da Imaginable Futures, Uncme e Undime revelou que apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada a agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico.

Outros dados foram revelados, como: 29% das redes municipais de ensino desenvolvem ações com intencionalidade em aplicar a lei 10.639/03, 53% das secretarias de educação admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a aplicação da lei, 74% das secretarias não possui profissional ou equipe responsável pelo ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Segundo as Secretarias Municipais de Educação, participantes da pesquisa afirmam realizar ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para apoiar as escolas, porém reconhece que as ações são realizadas de maneira esporádica e concentradas no mês de novembro em prol da celebração do Dia da Consciência Negra. Outro dado apresentado foi que 57% das secretarias disseram oferecer formação aos profissionais de educação, mas que é baixo o número de acompanhamentos dos indicadores de desempenho e desigualdades educacionais divididos por raça/cor.

Dentre os principais desafios apontados para a implementação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira está a falta de apoio para implementação de ações da secretaria por outros entes e/ou organização com 53%, pois segundo os gestores municipais, sentem falta de apoio de estados e do governo federal para o cumprimento da lei 10.639/03, através da cooperação técnica e financeira.

Conforme Bárbara Carine (2023), ser um educador antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade.

Gráfico 3 - Principais desafios para a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira



Fonte: Instituto GELEDÉS

Sobre o que a pesquisa revelou percebe-se ainda que 31% consideram pouca mobilização ou desinteresse dos profissionais das instituições escolares em realizar ações, 9% entendem que há resistência dos professores em trabalhar com a disciplina.

A formação de professores voltado para a EREER, perpassa pela efetivação e a implementação da Lei. 10.639/03 e que depende muitas das vezes do cenário político em vigor.

Um governo fascista e genocida como o que tivemos nos últimos quatro anos, do ex-presidente Bolsonaro, não leva em consideração a identidade do povo brasileiro, a diversidade cultural produzida por diferentes grupos étnicos, tendem a não investir no campo educacional e tão pouco na formação de professores na perspectiva da decolonialidade.

Nesse sentido, é que a formação de professores para trabalhar as questões étnico-raciais na EJA, torna-se imprescindível, pois os sujeitos dessa modalidade de ensino são na maioria negros e negras, pessoas que vivem com suas vidas ameaçadas diariamente, com seus direitos negados e em constante processo de desumanização.

5 ENCRUZILHADA DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO

A escolha do termo encruzilhada para compor o título desse capítulo não se deu por acaso. Entendemos a encruzilhada sendo caminhos que se encontram, ida, mas também volta e que comunga com o que diz Rufino (2017):

A noção de uma encruzilhada que cruza Sul e Norte é constituída por conflitos, tensões, atravessamentos, negociação e jogo, elementos estruturais que fundamentam as lógicas de invenção no Novo Mundo. A potência da encruzilhada encarnada nesse arranjo moderno a dinamiza como um campo de possibilidades, tornando-se o símbolo máximo de sentido de transformação, inacabamento, ambivalência, imprevisibilidade. (RUFINO, 2017, p. 15).

Nessa perspectiva, é que essa encruzilhada da pesquisa de intervenção se apresenta, como um campo de possibilidades para a construção de uma educação de jovens e adultos com foco nas relações étnico-raciais.

Apresento neste capítulo o resultado da pesquisa realizada com os professores da EJA, da escola municipal Jacira Fernandes Mendes, em Lauro de Freitas-BA, a partir dos instrumentos utilizados para coleta de informações: da realização das oficinas de intervenção pedagógica, das entrevistas e dos dispositivos utilizados como diário reflexivo, autoavaliação dos participantes.

A análise de conteúdo torna-se um poderoso instrumento para compreender os dados provenientes de comunicações, buscando compreender o sentido e inferências da comunicação verbal e não verbal, que vão muito além de uma simples análise de dados.

Enquanto instrumento de pesquisa, a análise de conteúdo busca analisar a subjetividade do que foi dito, descrito e analisado, tendo em vista a interferência, visto que essa metodologia não reconhece a neutralidade do pesquisador, o objeto e o contexto da pesquisa.

De acordo Franco (2008):

A análise de conteúdo se situa [...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de Ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2008, p. 10).

Para Franco (2008), a análise dos dados envolve um conjunto de técnicas, sendo que mensagem é o ponto de partida, podendo ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Já Bardin (1977), propõe a pré análise que tem como objeto a organização dos dados e compreende três tarefas: São elas: a escolha dos documentos a

serem analisados; a formulação ou retomada das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final.

Conforme FRANCO (2008) e BARDIN (1977), devemos organizar os materiais escolhidos, ou seja, o material teórico para a realização das oficinas, que contribuísse na construção da pesquisa e que discutisse sobre EJA e a ERER.

Levando em consideração que os dados levantados chegam ao pesquisador em seu estado bruto sendo necessário primeiro o tratamento objetivo e sistemático para que dessa forma seja possível obter os significados, o implícito.

Sobre essa etapa Bardin (1977) considera que:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...], mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir... (BARDIN, 1977, p.39).

A primeira análise do questionário, surgiram duas categorias de análise que consideramos importantes para qualificar as oficinas: a formação continuada de professores para a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo na prática pedagógica dos professores da EJA.

Os participantes apresentaram necessidade de aprofundarmos o debate sobre a formação docente para atuar na EJA, por entenderem a importância das questões étnico-raciais na EJA.

Percebemos também que existe uma lacuna na formação de professores da EJA sobre as questões étnico-raciais e que os professores consideram que a falta de investimento na formação dos professores é um entrave na qualidade da educação.

Os participantes percebem que é preciso mudanças no currículo das Universidades que formam professores sobre a Lei 10.639/03, pois sem a formação inicial torna-se ainda mais complexo.

No processo educacional a formação docente dos que atuam na EJA, deveria ser constante, pois o professor sendo um sujeito cognoscente, traz para a sala de aula a sua identidade, a sua visão de mundo, suas experiências, além da sua formação acadêmica que atribui sentido ao seu fazer pedagógico.

Nesse sentido Freire (2005, p. 84) enfatiza “Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir na realidade.”

É a prática docente que irá promover a dinâmica do movimento mobilizador da inquietude dos sujeitos através da constante ação do fazer e refazer, onde quem ensina aprende e quem aprende também ensina, sendo estes seres inconclusos e em permanente estado de aprendizado.

A formação de professores e a questão do racismo se apresenta como uma tarefa de indiscutível relevância em um país como o Brasil que não valoriza os professores e nem investe na educação.

A partir da LDBEN 9394/96 a formação de professores vem se constituindo como um grande desafio para o sistema educacional brasileiro, pois apesar de alguns avanços, ainda vemos a falta de políticas públicas de Estado para a formação de professores e que a cada governo percebe-se a descontinuidade do que foi construído.

Sobre a formação de professores e as questões étnico-raciais deve ser inicial e continuada e precisa está comprometida com a diversidade nos currículos, visando a transformação e a justiça social.

Durante a realização das oficinas surgiram algumas dúvidas que não ficaram bem compreendidas como a questão sobre a descolonização dos currículos no entendimento de alguns participantes, por isso foram realizadas intervenções durante a oficina para desmistificar o pensamento.

A partir da análise das falas dos participantes durante as oficinas, foi possível identificar as temáticas: formação de professor na EJA, a descolonização do currículo, a oficina pedagógica como processo formativo.

5.1 A IMPORTÂNCIA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESORES DA EJA

A escola é o lugar não só para aprender conhecimentos produzidos ao longo da humanidade, mas é também o lugar para aprender a conviver em sociedade. A educação é um direito de todo o cidadão, reconhecido pela Constituição Brasileira de 1988, LDEBEN Nº 9394/96, Declaração Universal de 1948 e inerente a todo ser humano.

Sobre a EJA, a UNESCO reconhece essa modalidade de ensino como direito humano e que considera a alfabetização a base para a aprendizagem ao longo da vida.

Entender a educação como um direito ao longo da vida foi uma concepção difundida pela UNESCO e Comissão Europeia, o eixo traz como noção um novo conceito de educação de jovens e adultos e traz na Carta de compromisso a importância de o Estado brasileiro implementar políticas públicas que fomentem o acesso à educação e que assegure o direito à educação desse público.

Nesse sentido Gadotti (2013) nos diz:

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da diversidade está também a desigualdade que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos. A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. O mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. (GADOTTI, 2023, p. 25)

Trabalhar as questões étnico-raciais para muitos professores da EJA constitui um grande obstáculo e isso deve-se ao fato de que alguns professores, como sujeito histórico do seu tempo, reproduzem o que aprenderam ao longo de suas vidas em suas relações sociais. Sendo alguns professores constituídos pessoas racistas pelo fato de se identificarem com a cultura do colonizador, pouco se interessam pelas temáticas raciais mesmo sabendo da obrigatoriedade da Lei Nº 10.639/03, e, outros por sentirem dificuldade, insegurança e falta de conhecimento sobre a História e Cultura Africana.

Todavia, compreendemos que a formação de professores para atuar na EJA, deve promover uma escola inclusiva, emancipadora e que precisa levar em conta além dos aspectos sociopolíticos, as questões raciais e a reflexão constante da prática pedagógica, pois, o professor tem um papel fundamental no combate ao racismo.

Combater as práticas discriminatórias através da ação docente vai muito além de empoderar os estudantes, faz reconhecer as suas identidades e valorizar as suas raízes africanas, por isso, é preciso formação continuada para os professores da EJA para que suas práticas sejam descolonizadoras, que não

legitimem a cultura do colonizador e que não reforcem a negação da identidade dos estudantes negros e negras.

Refletir sobre o que se ensina e o que os estudantes aprendem e para quê, deve ser uma premissa de todo professor comprometido em desenvolver o senso crítico dos sujeitos da EJA, afinal, é dever da escola promover uma educação humanizadora que forme cidadãos capazes de refletir acerca dos problemas sociais, políticos e econômicos, que possa intervir através do exercício pleno da cidadania, questionando o que está posto a partir de sua trajetória de vida.

Nesse sentido, a EJA deve possibilitar aos sujeitos estudantes conhecerem a origem das suas realidades para tentar transformá-las e é por isso, que o fazer pedagógico do professor, precisa ser problematizador e potente, capaz de gerar novas possibilidades de conhecimento. Percebemos que esta concepção está presente nos depoimentos a seguir:

“A lei 10.639/03 já tem quase vinte anos e parece que é nova. Muita coisa realmente mudou, mas é preciso mudar mais. A lei é importante, mas sem saber como trabalhar com ela fica difícil”. (Carolina Maria de Jesus)

“Trabalhar com a lei é de suma importância para a construção de uma sociedade democrática. O Brasil precisa fazer a lei 10.639/03 valer de verdade, vejo ainda muita conversa fiada sobre trabalhar com a lei nas escolas e muitas só fazem alguma coisa em novembro para dizer que trabalha sobre a África. Os livros didáticos ainda precisam destacar as pessoas negras em lugar de poder e destaque, pois o negro continua invisibilizado”. (Akotirene)

Dessa forma, percebe-se que é unânime entre os participantes a compreensão da importância de se trabalhar as questões étnico-raciais na EJA, porém, é preciso ainda revelar as suas impressões acerca do ambiente escolar em que atuam sobre como eles percebem a garantia da Lei Nº 10.639/03 no currículo da escola, como a escola promove as ações pedagógicas para trabalhar a História e a Cultura Africana no ambiente escolar e a sua importância.

Segundo Kilomba³ (2016), em uma palestra intitulada “Descolonizando o Conhecimento” realizada no Brasil, a autora afirma que o termo epistemologia, origina da palavra grega episteme, que significa conhecimento e logos ciência, portanto, epistemologia é a ciência da aquisição do conhecimento.

³ Grada Kilomba realizou a Descolonizando o conhecimento e foi transcrita pelo instituto Goethe. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>. Acesso em: 12 de mar. 2023.

É nesse sentido que a escola precisa questionar: quem produz conhecimento? A História sempre foi contada sob o ponto de vista do colonizador, a partir de uma história única, sendo a dos povos colonizados apagados, subalternizados e silenciados. A partir da Lei Nº 10.639/03, os saberes e culturas dos povos africanos vêm emergindo a partir do lugar daqueles que durante vários séculos foram excluídos e silenciados. Essa nova História vem rompendo com os paradigmas e os cânones excludentes oriundos do racismo epistêmico.

De acordo com Bento, (2022):

Essa omissão da resistência negra e indígena na historiografia oficial nos mostra que precisamos entender sobre memória coletiva, mas também sobre amnésia coletiva, como nos ensina Charles W. Mills, intelectual que trabalhou com o conceito de ignorância branca, já que interesses podem moldar a cognição – e as sociedades escolhem o que querem lembrar e o que querem esquecer. A ignorância moral que implica julgamentos incorretos nessa abordagem, assim como a crença falsa. De fato, trabalhar o território da memória é reafirmar que não se trata apenas de recordação ou interpretação. Memória é também construção simbólica, por um coletivo que revela e atribui valores à experiência passada e reforça os vínculos da comunidade. E memória pode ser também a revisão da narrativa sobre o passado “vitorioso” de um povo - os quais muitas vezes as elites querem apagar ou esquecer. (BENTO, 2022, p.39).

A percepção de Carolina Maria de Jesus, nos remete automaticamente para o resultado da pesquisa realizada pelo CEERT e Instituto Alana (2023) denominada Lei 10.639/03 - A Atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que revela que a maioria das Secretarias municipais afirmam que as escolas da rede incorporam na temática em seus PPPs. Entretanto, 69% declararam que a maioria ou a boa parte das escolas realiza atividades apenas em novembro, durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra.

Esse cenário denuncia a falta de investimento na formação continuada para a EREER, o que sobressai nos ombros dos professores para serem os responsáveis pela autoformação.

A questão da representação do negro no livro didático, mencionado por Akotirene, denuncia que ao longo da história do Brasil, o negro e a sua cultura foram invisibilizados, tendo o livro didático como instrumento de propagação de racismo e preconceito. Vale dizer que o livro didático ainda hoje é o principal

recurso utilizado pelo professor, portanto para garantir a EREER, precisa trazer de forma positiva os aspectos da cultura africana, o protagonismo negro.

Dessa forma Carneiro (2002), afirma:

No que tange ao livro didático, denunciou-se a sedimentação de papéis sociais subalternos protagonizados por personagens negros e a reificação de estereótipos racistas. Apontou-se em que medida essas práticas afetam a formação de crianças e adolescentes negros e brancos, destruindo a autoestima do primeiro grupo e, no segundo, cristalizando imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, em ambos, empobrecendo o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade racial, étnica e cultural. (CARNEIRO, 2002 p.01)

A partir do que foi socializado, percebe-se as seguintes questões: a mudança na prática a partir da reflexão, o negro no livro didático, a descolonização do currículo, a responsabilização do professor para garantir a lei, formação continuada para trabalhar a lei 10.639/03 e ações pontuais sobre temas da EREER no mês de novembro.

No que tange sobre a mudança da prática do professor para trabalhar com as questões raciais, a obrigatoriedade da lei não é facultativa, o que implica obrigatoriedade de ser cumprida. Com relação a reflexão sobre a prática para produzir mudanças, é preciso que esta seja uma reflexão crítica, problematizadora e contextualiza, pois, é a partir desse movimento que o professor poderá perceber suas ações equivocadas e desconstruir suas práticas cristalizadas.

Sobre a garantia da Lei Nº 10.639/03 na escola, observamos que durante o processo formativo os professores apesar de saberem da existência da referida lei, desconhecem o seu teor, mas validam que é necessário trabalhar sobre a História e Cultura Africana, porém, alguns não se sentem capacitados para trabalhar algumas temáticas com os estudantes devido à falta de conhecimento e formação específica.

Referente ao sentido atribuído pelos professores, percebemos o quanto eles sentem-se inseguros para trabalhar com os temas realizados nas oficinas em sala de aula, apresentando além da falta de conhecimento também preconceito.

As revelações nos processos formativos e na coleta dos dados deixaram evidentes que os professores apresentam compreensão da importância da lei, da necessidade de se construir um currículo contra-hegemônico e decolonial, da

formação de professores na perspectiva antirracista como forma de promover a transformação social e garantir uma sociedade justa, igualitária e equânime. Vejamos o que narraram os participantes sobre como percebem a garantia da Lei 10.639/03 no currículo da escola:

“Antes da pandemia a gente fazia muita coisa, mas veio a pandemia e até agora não fizemos nada na escola. E também a coordenadora está de licença, ela que organizava as coisas com a gente”. (Thais Araújo)

“Tenho feito nas minhas aulas atividades sobre a África e sobre a cultura afrobrasileira também, mas a escola atualmente parou de fazer, acredito que só vamos voltar a fazer as coisas quando a coordenadora voltar da licença”. (Akotirene)

Os depoimentos demonstraram que os professores acreditaram na Lei Nº 10.639/03 como instrumento basilar para a educação para as relações étnico-raciais. Contudo, foi possível perceber que os professores sentem a falta da mobilização do grupo por mim enquanto coordenadora pedagógica que durante a pesquisa gozei licença para aprimoramento profissional. O grupo também sente falta de ações organizadas pela escola para discutir o tema racial com os estudantes, mas que ainda assim, realizam atividades para contemplar os conteúdos sobre a história e cultura africana e afrobrasileira.

Ao considerarem a minha ausência enquanto coordenadora pedagógica, houve uma demonstração de afeto e um misto de sensação de abandono do que já tinha sido construído coletivamente na escola com as temáticas da EREER. Para o grupo é fundamental o meu papel como coordenadora frente a implementação da Lei nº 10.639/03 para garantir o diálogo permanente com a equipe pedagógica sobre as demandas sociais, propondo práticas educativas críticas emancipatórias.

Silva (2010), defende a ideia de que a Educação para as Relações Étnico-raciais deve ser de “enegrecimento da educação”, para tanto é importante salientar que:

[...] O enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade sua cidadania. Para os não negros significa se tornarem capazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo e, dessa forma, conseguir compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver (SILVA, 2010, p. 41-42).

Ao serem questionados sobre a questão da religiosidade nos componentes curriculares que os participantes ensinam, os depoimentos destacam que:

“Percebo que não há nenhuma conversa sobre a religiosidade de matriz africana na escola, apesar de terem pessoas que são candomblecistas na escola, tanto alguns professores quanto alguns alunos”. (Nelson sargento)

“Às vezes converso na aula sobre o racismo com as pessoas do candomblé, porque vejo que tem muitos alunos evangélicos que não respeitam e falam coisas absurdas sobre a religião dos outros”. (Carolina Maria de Jesus)

“Na escola não vejo nada acontecendo no momento sobre o assunto religiosidade africana, mas a gente já teve uma palestra com uma baiana de acarajé que falou sobre o candomblé e sobre a origem do acarajé”. (Akotirene)

A partir desses depoimentos, podemos inferir que ainda hoje há o enraizamento da desvalorização e negação das religiões de matrizes africanas no espaço escola. Tais silenciamentos foram iniciados com o batismo dos povos africanos para a convenção ao cristianismo. O batismo era a legalização da perda da identidade étnico-cultural dos povos traficados, impedidos de cultuar seus deuses e professarem a sua fé.

Sobre essa observação, Fernandes apud Nascimento (2017), considera que:

É fundamental ressaltar o entrecruzamento das relações entre racismo e práticas de violência, relacionado aos ataques às “religiões de matrizes africanas”. E isto não é um detalhe, pois como lembra Lélia González (1983), o racismo é uma espécie de “neurose cultural”, que se beneficia ao esconder seus sintomas, para – não aparecendo – fingir que não existe e, com isso, dificultando em muito o seu enfrentamento. Por isso, combater as práticas violentas contra as “religiões” de matrizes africanas é, também e, sobretudo, combater a herança colonial do racismo que, embora tenha muitas maneiras de expressar-se, segue mascarada em nosso país (FERNANDES, 2017 apud NASCIMENTO, 2017, p. 53).

O racismo religioso emerge de práticas e ações discriminatórias motivadas por crenças preconceituosas excludentes e o silenciamento escolar acerca do racismo religioso expressa um descaso com os adeptos das religiões de matrizes africanas.

A escola como instituição laica deve se manter neutra, sem interferência de grupos religiosos e se posicionar sempre contra as violações de direitos que ocorrem dentro do seu espaço e sob a sua tutela. Dessa forma, entendemos que

abordar o racismo religioso nas práticas pedagógicas é evidenciar que ele existe e encontra-se no espaço escolar.

A educação para as relações étnico-raciais tem possibilitado a desconstrução de práticas discriminatórias no ambiente escolar e trabalhar sobre o racismo religioso é uma possibilidade de refletir a sociedade preconceituosa que estamos inseridos. A escola como espaço de aprendizagem deve promover a superação do racismo através de ações que contribuam para o fortalecimento das identidades e autoestima de seus estudantes.

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No processo educativo, a formação docente dos que atuam na EJA deveria ser constante e permanente, isso porque o professor que é o mediador da aprendizagem dos sujeitos, é um ser em constante mudança, um sujeito cognoscente que traz para a sala de aula a sua identidade, a sua visão de mundo, suas experiências, suas ausências epistemológicas, além da sua formação acadêmica e que assim atribui sentido ao seu fazer pedagógico.

Nesse sentido Freire (2005), discorre:

Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e mulheres e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para 'ser' tem que 'estar sendo'. Sua 'duração' – no sentido bergsoniano do termo -, como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança. Enquanto a concepção 'bancária' dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. (FREIRE 2005, p. 84)

Conforme o pensamento de Freire (2005), é a prática docente que irá promover a dinâmica do movimento mobilizador da inquietude dos sujeitos, através da constante ação do fazer e refazer pedagógico onde quem ensina aprende e quem aprende também ensina, e sendo estes inconclusos e em permanente estado de aprendizado.

A formação continuada dos professores e a questão do racismo se apresenta como uma tarefa de indiscutível relevância, isso porque um país como o Brasil, ainda não se libertou das correntes do processo escravagista, não investe em educação e nem tão pouco valoriza os professores.

Vejamos o que diz Munanga, (2001):

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele 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 a nossa cultura e a nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2001, p. 7-8).

A partir da LDBEN 9394/96, a formação de professores vem se constituindo como um grande desafio para o sistema educacional brasileiro, pois apesar de alguns avanços, ainda percebemos a falta de políticas de Estado para a formação docente e que ficamos sempre na expectativa de um novo governo de dar ou não continuidade ao que foi construído pelo governo anterior.

Sobre a formação de professores e as questões étnico-raciais, entendemos que devem ser inicial e continuada, e que precisa está comprometida com a diversidade nos currículos, visando a transformação e a justiça social.

As questões étnico-raciais na educação ganharam notoriedade após a promulgação da Lei Nº10639/03, muitos foram os avanços, contudo, na EJA continua sendo um grande desafio. Os sujeitos da EJA é e sempre foram na maioria das vezes constituídos por pessoas que ao longo de suas vidas tiveram seus direitos vilipendiados e negados historicamente pelo sistema capitalista escravocrata.

Considerando que os sujeitos da EJA são na maioria pessoas negras e que há uma lacuna na formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, assim como na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais é que esta pesquisa buscou pesquisar sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam na EJA, tendo em vista o que propõe a Lei Nº 10.639/03 sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana.

O Movimento Negro sempre buscou debater caminhos para a educação de pessoas negras vítimas da exclusão social e racial. Através da luta do MN, a temática do racismo e da cultura africana passam a compor os currículos das escolas e exigir do Estado políticas públicas que contemplassem a diversidade do povo brasileiro.

Sendo assim, é preciso que o professor da EJA, possa desenvolver ações e práticas pedagógicas que combatam as práticas discriminatórias presentes na sociedade atual e que empoderem os estudantes e principalmente que possam

ensinar o legado do povo africano na construção da nossa identidade enquanto povo brasileiro.

Conforme os depoimentos a seguir todos os professores gostariam de ter tido formação inicial e continuada para atuarem na EJA e com as temáticas das relações étnico-raciais:

“Eu gostaria de ter tido formação inicial e continuada sobre as questões raciais, mas infelizmente não tive. Hoje em dia tenho lido algumas coisas para me apropriar e assisto algumas lives sobre o assunto. Também sigo pessoas militantes nas redes para ficar sabendo o que acontece e aprender sobre a questão do racismo”. (Taís Araújo)

“Não tive formação inicial sobre as questões étnico-raciais, mas fiz pós na área, participo sempre que possível de encontros e cursos porque além de ser militante acredito que só a educação é capaz de diminuir o racismo, porque acabar infelizmente não vai. Ainda existe muitas pessoas que acreditam ser superior pela cor da pele e isso não vai mudar, então tenho que fazer a minha parte para empoderar os meus alunos a se defenderem desses racistas”. (Dandara de Palmares)

Dessa forma, evidencia-se que muitos professores, apesar de não terem formação específica para atuar na EJA e com as questões étnico-raciais, promovem ainda que de forma tímida algum debate na sala de aula.

Sobre o que Taís Araújo destaca, o letramento racial através das mídias. Desde o contexto da pandemia que as lives sobre o racismo se intensificaram após a morte de George Floyd, homem afro-americano morto em Mineápolis nos Estados Unidos em 2020, asfixiado por um policial branco que se ajoelhou em seu pescoço por mais de nove minutos. O suposto crime cometido por George Floyd, foi tentar comprar em um supermercado com uma nota falsificada de vinte dólares. Ocorre que esse lamentável episódio ocorrido no auge da pandemia do Coronavírus, descortinou o racismo que o mundo da branquitude sempre negou existir.

Sobre o termo “branquitude”, é usado para discutir dentro da luta antirracista a normatividade da manutenção do poder e privilégios simbólicos de pessoas brancas na sociedade.

O aumento de grupos, coletivos, influencer, organizações que surgiram no ciberespaço após essa tragédia com Floyd é sem dúvida surpreendente e muito positivo. A pauta do racismo passou a ser discutida em vários espaços que sempre ajudaram a forjar o mito da democracia racial e os espaços cibernéticos como as redes sociais passaram a ser um potente instrumento para amplificar as vozes daqueles que sempre foram silenciados.

Acreditamos que na luta antirracista, todo espaço é espaço de luta e para produzir e compartilhar conhecimentos. A repercussão com os casos de racismo durante a pandemia viralizaram e até hoje tem contribuído para denunciar os racistas e exigir punições.

Segundo KARHAWI (2016), os influenciadores digitais fazem parte de um espaço social de relações marcadas por disputas pelo direito à legitimidade. Assim “ser influente”, poder dizer algo, ter legitimidade em seu campo não significa fato dado, mas construído.

Destacamos o que diz Dandara de Palmares “[...] participo sempre que possível de encontros e cursos porque além de ser militante acredito na educação”.

Percebe-se que Dandara de Palmares, declara a sua identidade que aqui entendemos que é colocada a serviço do combate ao racismo através da educação. O seu compromisso com a luta antirracista é pensado para empoderar outras pessoas, no caso os seus alunos. Sobre o fim do racismo, a participante demonstra descrença, que devido ao fato de ter certeza de que ainda existem pessoas supremacistas brancas e que continuarão vivendo na sociedade, o racismo continuará existindo, portanto, é preciso ensinar estratégias de lutas aos estudantes para se defenderem dos racistas.

As colocações de Dandara de Palmares, são perfeitamente justificadas no que a EREER propõe e perpassa um conjunto de ações para o enfrentamento e subversão do racismo estrutural e que todos que buscam uma sociedade livre desse mal tenham responsabilidade e possam contribuir.

Conforme Gomes (2018):

É no contexto da pedagogia da diversidade que o estudo dos saberes emancipatórios construídos, sistematizados e articulados pelo Movimento Negro pode ser contemplado. Esse estudo nos dá elementos para conhecer e destacar outras racionalidades que produzem outros conhecimentos construídos através de uma vinculação estreita entre razão. Os sentimentos, o desejo, os conflitos, as violências, as lutas e as práticas sociais e o ato de aprender. (GOMES, 2018, p 136).

Outro ponto a se destacar é sobre a questão que muito tem se discutido atualmente que é o lugar das pessoas brancas na luta antirracista.

Segundo Bárbara Carine (2023)

Não pensamos em práticas pedagógicas que problematizam o privilégio branco no âmbito da EREER porque pessoas brancas não são racializadas. Por mais que a branquitude tenha criado o conceito de

raça, essas pessoas se veem e se projetam no lugar de “ser genérico” de “sujeito universal”; elas, em si são a representação do humano; racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são “os menores”, os “menos humanos” (BÁRBARA CARINE, 2023, p36)

É a conscientização do professor branco e da professora branca, da sua condição de privilégio que se inicia a sua participação na educação antirracista. Em seguida, é preciso que a branquitude enxergue que o racismo é um problema das pessoas brancas, pois foram eles que criaram e nada mais justo de que sejam os responsáveis por desconstruir o mesmo.

Para os participantes da pesquisa, a formação de professores da EJA na perspectiva antirracista deve ser prioridade para almejarmos a sociedade que queremos. Muitos queixam-se pela falta de investimento na formação de professores e recursos apropriados para trabalhar, e que acaba gerando a compra dos recursos pelos próprios professores.

5.3 A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EJA

O Currículo é um território em constante disputa, é um basilador das práticas pedagógicas dos professores. Aqui compreendemos o currículo de acordo o que considera Martins (2017), que o currículo é uma construção social e artefato cultural que compreende seleções que precisam ser analisadas em seu contexto de construção.

De acordo Miguel Arroyo (2002), o currículo não é disputado apenas no campo teórico, mas também através da ação educativa. Para ele o currículo oficial tem sido cada vez mais tensionado para atender as mudanças pautadas pelos coletivos populares, que ao entenderem os seus direitos, buscam afirmar o seu pertencimento étnico e sociocultural através da luta coletiva.

Vale destacar, que mesmo com os constantes tensionamentos pelos coletivos populares no currículo, ainda assim ele continua sendo hegemônico e por isso a disputa continua sendo constante.

Trazer para o currículo outras narrativas culturais significa, traçar outras estratégias de luta capaz de desconstruir inclusive a ideologia de que a escola é o único lugar de se adquirir conhecimento.

O currículo é um instrumento de poder e logo hegemônico e eurocentrado, onde a cultura em destaque é a do colonizador. É nesse sentido que é preciso pensar a prática pedagógica dos professores, se estes reproduzem o currículo do opressor ou rompem com a lógica homogeneizadora do currículo.

Conforme Waziyatawin (2013):

A descolonização é a resistência significativa e ativa às forças do colonialismo que perpetuam a subjugação e/ou exploração de nossas mentes, corpos e terras. Seu objetivo final é derrubar a estrutura colonial e realizar a libertação indígena. Em primeiro lugar, a descolonização deve ocorrer em nossas próprias mentes. O ativista da descolonização tunisiano, Albert Memmi, escreveu: “Para que o colonizador seja o mestre completo, não basta que ele o seja de fato, ele também deve acreditar em sua legitimidade. Para que essa legitimidade seja completa, não basta que o colonizado seja escravo, ele também deve aceitar o seu papel”. O primeiro passo para a descolonização, então, é questionar a legitimidade da colonização. Uma vez que reconhecemos a verdade desta injustiça, podemos pensar em maneiras de resistir e desafiar as instituições e ideologias coloniais. Assim, a descolonização não é passiva, mas requer algo chamado práxis. (WAZIYATAWIN, 2013, p.2)

Portanto, negar ou omitir o legado dos povos africanos nos currículos é um ato político e com a intencionalidade da perpetuação da colonização do conhecimento.

Sobre o âmbito da obrigatoriedade dos conteúdos referentes à História e Cultura Africana o Artigo 26-A da Lei Nº 9394/96 diz que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Como podemos perceber, a lei não diz que é de responsabilidade “apenas”, mas “de todo” o currículo escolar e, portanto, todas as áreas do conhecimento devem estar comprometidas em garanti-la.

Nesse sentido corroboramos o que diz Miranda e Riascos (2016), sobre o pensamento decolonial na prática pedagógica:

O pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa. Isso ameaça as supremacias ideológicas e desestabiliza as tradições, principalmente quando se persegue sentidos mais elásticos para o “pedagógico. (MIRANDA E RIASCOS, 2016, p. 07)

Segundo as orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais sobre o projeto político pedagógico e o currículo na EJA, deve-se considerar o que os estudantes da EJA trazem consigo, sendo necessário construir propostas pedagógicas significativas que dialoguem com a vivência cotidiana dos estudantes, de suas práticas sociais, profissionais, religiosas e socioculturais. E ainda sugere que:

A proposta de EJA articulada a uma pedagogia anti-racista cria estratégias para garantir a permanência na escola de quem a ela retorna; necessita, ainda, construir condições de acompanhamento coletivo do processo de envolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que pode ocorrer com reuniões pedagógicas constantes, nas quais o projeto pedagógico é discutido e re-organizado com o olhar de todos. O trabalho realizado a partir dessa concepção se fundamenta inteiramente nos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem coletivo, tanto estudantes quanto educadores/as aprendem e ensinam, respeitam e são respeitados em suas diferenças. (BRASIL, 2006, p.107).

No entanto, acreditamos que conhecer os instrumentos normativos, a História e Cultura dos povos africanos e reconhecer o seu legado na formação do povo brasileiro é sem dúvida um bom começo para descolonizar o currículo dos professores da EJA. Essas atitudes são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas descolonizadoras e compromissadas com a promoção da igualdade racial e que reconheça a heterogeneidade da sociedade que vivemos.

Dessa forma, destacamos o currículo em que suas ações e os seus efeitos são construídos todos os dias no ambiente escolar pelos seus atores e não apenas pelos conteúdos ensinados.

Ao analisar a descolonização do currículo escolar, Gomes (2012) ressalta que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter 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).

No entendimento que o sistema educacional brasileiro sempre foi orientado através da colonialidade, pois desde que os portugueses invadiram o território dos povos originários que impuseram a sua cultura como sendo a civilizatória e superior, posteriormente fizeram o mesmo com a cultura dos povos africanos trazidos forçosamente para o Brasil e escravizados.

Foi a partir dessa perspectiva que se constitui o modelo de currículo eurocentrado na educação, que nega e silencia as demais culturas no currículo e é por esse motivo que a formação inicial e continuada dos professores deve ser crítica e decolonial visando questionar e desconstruir as práticas coloniais existentes na escola, possibilitando o diálogo com a diversidade cultural existente no nosso país.

Sobre a importância da descolonização do currículo a fim de promover a diversidade na escola, Sacristán (2001) salienta:

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pró-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo 'normalizando-o' e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna [...]. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou 'segregando-o' em categorias fora da 'normalidade' dominante. (SACRISTÁN (2001, p. 123-124).

As reflexões propostas por Sacristán, são relevantes e nos desloca a pensar sobre quais conhecimentos devem ser considerados no currículo da escola para formar sujeitos críticos na sociedade que desejamos. Responder a essas questões tensiona a escola a se posicionar para o enfrentamento da omissão e da neutralidade acerca das questões étnico-raciais e os professores deixam de argumentar que a falta de conhecimento e formação inicial ou continuada para justificar as suas práticas pedagógicas colonizantes.

No que tange sobre a formação de professores, os participantes validaram a forma como as oficinas foram realizadas, o cuidado com o acolhimento inicial,

a condução cuidadosa e respeitosa da pesquisadora durante as falas dos participantes e a escolha do material utilizado nos encontros.

Assim temos alguns depoimentos que ilustram bem essa situação:

“As oficinas têm sido um momento de muita troca de saberes, me sinto muito bem em participar dos encontros e discutir temas tão relevantes e que posso também levar para a sala de aula”. (Carolina Maria de Jesus)

“Infelizmente os temas que estamos estudando nas oficinas nos causam muita dor e sofrimento porque fala da gente, dos nossos ancestrais, mas que é isso mesmo, precisamos falar daquilo que nos faz sofrer para buscar uma solução”. (Nelson Sargento)

O que o participante Nelson Sargento, considera é muito relevante, pois, apesar dos temas discutidos causarem dor, desconforto por se tratar do nosso povo, nossos ancestrais, os temas são importantes, pois buscam discutir e pensarmos juntos uma saída ou uma reflexão para o fim do racismo na sociedade brasileira através da educação.

Sobre o uso das oficinas como processo formativo, os participantes reconhecem como produção de conhecimento construído coletivamente, onde cada participante teve a oportunidade de olhar para si e como tem feito a diferença na EJA a partir da reflexão dos problemas sociais vivenciadas pelas estudantes e em especial o racismo estrutural na nossa sociedade. Sobre essas questões, os depoimentos nos situam sobre o sentimento dos participantes.

A EJA, como foi dito ao longo da construção desse trabalho, é uma modalidade de ensino com características e especificidades própria, que exige do corpo docente uma formação crítica, que busque através de sua práxis uma ação problematizadora com as questões sociais, que contribua com a formação humana dos estudantes para que possam exigir seus direitos, participem da vida social e política do país e possam viver democraticamente.

As oficinas como instrumento de investigação foi sem dúvida a bússola que norteou o planejamento e replanejamento das ações. A cada encontro os docentes foram ficando mais descontraídos e a participação mais intensa. Durante todo o processo formativo os professores apesar do cansaço que era evidente e alguns com dores no corpo, buscavam nas oficinas um momento de descontração e partilha.

Sobre a categoria Descolonização do Currículo, os professores demonstraram interesse em dar continuidade aos estudos acerca do tema, pois

para alguns é preciso aprofundar mais o assunto para entender o que dizem os principais teóricos, que ações a escola precisa promover para a mudança do currículo já que compreendem que os professores sozinhos não irão dar conta.

Os docentes foram unânimes em reconhecer que para descolonizar o currículo da escola é preciso formação continuada em serviço. Observamos através dos registros feitos pela monitora que a todo o momento das oficinas os professores repensavam as suas práticas e que poderiam ter feito muita coisa diferente na sala de aula se tivessem tido as oficinas antes.

O número de participantes de cada oficina variou muito devido aos constantes adoecimentos dos professores por vários motivos, porém, mesmo com um número pequeno de participantes, houve um ambiente de troca e reciprocidade, o que nos permitiu respostas significativas para a coleta de dados.

Durante as oficinas formativas houve muita sensibilização e respeito com os temas propostos, o que gerou debates riquíssimos com alto nível de discussões, reflexões e tomada de consciência esperada para viabilizar a mudança na prática pedagógica dos participantes.

Sendo a proposta da pesquisa qualitativa, não houve mensuração do conhecimento adquirido pelas participantes, mas de perceber o quanto as oficinas provocaram interesse e a motivação pela busca de novos conhecimentos a partir de cada tema trabalhado.

Este trabalho aponta para a necessidade de ampliação dos estudos sobre cada temática trabalhada, assim como aproximar os docentes dos teóricos que discutem cada tema, a fim de que cada docente perceba-se cada vez mais consciente do seu papel como agente de transformação social.

5.4 PASSO A PASSO DAS OFICINAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADAS

Durante o nosso primeiro encontro foram apresentados os temas das oficinas que seriam realizadas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - temas das oficinas

Oficina 1	Conhecendo a Lei 10.639/03 e o Parecer 03/2004
Oficina 2	Racismo Estrutural
Oficina 3	África em foco
Oficina 4	Passageiros da Noite
Oficina 5	Privilégio Branco

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Com o quadro dos temas apresentado ao grupo, foi sugerido que analisassem e propusessem mudanças ou legitimassem os temas propostos. O grupo foi unânime em parabenizar as temáticas e ainda sugeriu que a proposta fosse levada para o departamento da Educação de Jovens e Adultos para que fosse estendida para outras escolas da rede, o que muito nos alegrou.

Ficou acordado com o grupo que ao longo do processo formativo, caso o grupo achasse pertinente, poderíamos mudar os temas, acrescentar outros ou substituí-los. O que, segundo a proposta da autora Damiani (2013), é perfeitamente prevista, pois ela ressalta que a pesquisa do tipo de intervenção pedagógica suscita muitas divergências e cabe ao pesquisador conduzir o processo com debate, objetividade e planejamento, e aos sujeitos participantes opinarem durante todo o processo, entendendo que os rumos deste pode ser mudado surgindo novas demandas e um novo planejamento interventivo.

Consideramos que durante a intervenção formativa a investigação é um processo que direciona o planejamento de intervenção para que a mudança se concretize. O ato de intervir na educação tem como objetivo gerar novos conhecimentos, comportamentos, novas possibilidades e novas ações, ou seja, busca promover a transformação.

Sobre a pesquisa de intervenção na Educação, Hetkowski (2016, p. 23-24) diz:

A intervenção gera maturidade nos diálogos sobre/para tratar dos problemas; demanda mobilização dos sujeitos sociais à construção/criação de proposições e remete os sujeitos a ação criativa e inovadora no contexto pesquisado. Esses processos de intervenção propõem deixar legados nos espaços educacionais (sejam públicos ou privados), os quais devem ser para/da comunidade escolar, como resultado de uma propositiva coletiva, elaborada através de trocas, anseios, discussões e ações que envolvam a Universidade e os profissionais de educação. (HETKOWSKI, 2016, p. 23-24).

A pesquisa de intervenção pedagógica sugere que haja monitores para auxiliar o pesquisador a identificar o não explícito, as reações dos participantes, se o planejamento está acontecendo conforme o planejado, se o participante compreendeu ou não o que foi discutido e sinalizar sobre a harmonia do grupo durante o processo formativo. Sendo assim, a vice-diretora foi a monitora da oficina de intervenção, porém sem ser participante da pesquisa.

O processo de intervenção, a partir das oficinas pedagógicas, será aqui apresentado detalhadamente como propõe Damiani (2013). A formação pedagógica ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2022, no turno noturno, com duração média de três horas cada, tendo as temáticas norteadoras de todo o processo formativo.

Todo o registro do processo formativo se deu a partir das observações da monitora e da pesquisadora, através das respostas dadas pelos participantes diante das questões problematizadoras apresentadas durante a oficina.

OFICINA 1 – CONHECENDO A LEI 10.639/03 E O PARECER 3/2004

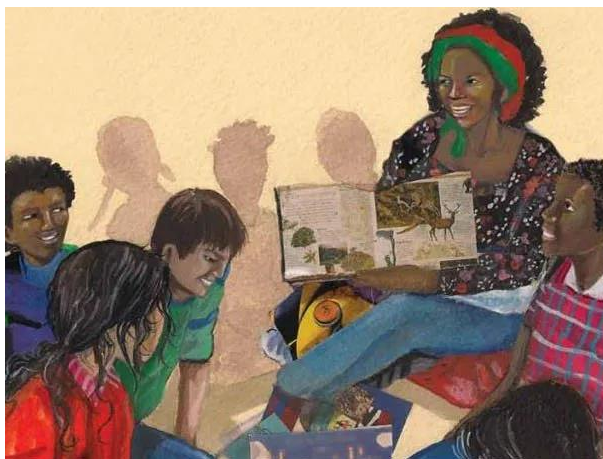
As oficinas de intervenção pedagógica, realizadas como objeto de estudo, foram propostas aos participantes como estudo, discussão, reflexão e análise da prática docente.

Nossa primeira oficina ocorreu na sala dos professores, os participantes foram organizados em círculos para que pudesse favorecer o intercâmbio de informações. Neste dia, cada participante recebeu uma pasta com os documentos TCLE, autorização de uso da imagem, o primeiro questionário e uma caneca personalizada para que fosse utilizada durante as oficinas. Foram utilizados o Datashow, som e o notebook da escola.

A primeira oficina Conhecendo a Lei 10.639/03 e o Parecer 3/2004, teve como objetivo analisar os documentos refletindo a sua importância na implantação da Educação para as Relações Étnico-raciais nas escolas.

Iniciamos a oficina com a apresentação da proposta formativa, os objetivos, a metodologia e apresentação do cronograma dos próximos encontros. Após esse momento, sugeri ao grupo que analisasse a seguinte imagem retroprojetada e respondesse a seguinte pergunta: o que a escola te ensinou sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira?

**Ilustração 6 - Imagem analisada para iniciar a oficina sobre a lei
10.639/03**



Fonte da imagem: <https://educacaoeuapoio.com.br/lei-que-institui-ensino-de-historia-e-cultura-africana-completa-15-anos/>

O objetivo da análise da imagem foi resgatar a memória, os participantes traziam da sua vida escolar sobre a História e Cultura Africana. Sobre a pergunta realizada, os participantes reconheceram que só aprenderam coisas negativas sobre a África na escola, que os negros eram sujos, perigosos, faziam maldade e que tudo sobre negro era ruim.

Taís Araújo, socializou com o grupo dizendo:

“Quando era criança tinha pavor a estudar história porque percebia o quanto era doloroso ver pessoas parecidas comigo e seus familiares sofrerem por causa da cor e identidade negra, era uma disciplina que não gostava e apenas decorava as datas, os personagens para realizar as provas”. (Taís Araújo)

Já Conceição Evaristo socializou dizendo:

“E eu que tive que esconder a minha vida toda de meus colegas e professores que era de uma família candomblecista por medo de retaliação e perseguição? Um dia descobriram e me chamaram de macumbeira na escola, chorei tanto e não queria voltar para a escola, ficava sem ter com quem brincar e ninguém queria fazer grupo comigo. Fui reprovada duas vezes devido a constantes ausências para se dedicar aos rituais religiosos e não poder realizar as avaliações”, disse

Conceição Evaristo, que lembrou que nunca teve nenhuma aula que pudesse se orgulhar de quem era e nem sobre os seus ancestrais. (Conceição Evaristo)

Em seguida foi lançada a seguinte pergunta para o grupo: Por que estudar sobre as questões étnico-raciais na EJA?

Ao analisarem a imagem os professores presentes informaram que durante as suas trajetórias enquanto estudantes sempre tiveram informações acerca da África de forma deturpada, a partir do olhar do colonizador e que o processo de escravidão sempre foi o ponto de partida dos estudos.

Maria Carolina, compartilhou com os demais participantes que estudou em uma escola particular que nunca foi dado o protagonismo aos estudantes negros ao papel de destaque. Lembrou da festa de São João que sonhava em poder ser a rainha do milho e até do amendoim, o que nunca ocorreu. “Quando eu vejo as fotos hoje em dia é que percebo que sempre fiquei na parte de trás, acredito porque era a mais preta da turma, na época também ninguém questionava sobre isso, era normal”.

Fui aos poucos trazendo a questão sobre o calendário escolar, o que lembravam sobre as datas comemorativas e como o negro era representado e logo obtive a seguinte resposta da participante Dandara de Palmares:

“A data 13 de maio que sempre foi estudada como o dia em que a Princesa Isabel libertou os escravos e isso sempre foi colocado para exaltar a compaixão da mulher branca pelos povos africanos o que nunca foi verdade. Não estudamos sobre a luta dos povos africanos como a Revolta do Haiti, dos Malês, dos Porongas, dos Búzios e muito menos do Movimento Negro em busca de reparação histórica.” (Dandara de Palmares).

A proposta era refletir com os participantes sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais e se percebem que a falta dessas temáticas, ao longo de suas trajetórias escolares, comprometeram o entendimento sobre o que é racismo e como a escola pode contribuir para o combate do mesmo.

Dando continuidade à reflexão, perguntamos aos participantes se eles conheciam na íntegra a Lei Nº 10.639/03 e se já tinham lido o parecer CNE/CP Nº3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Dos oito professores presentes, apenas dois afirmaram ter conhecimento do teor da lei e do parecer, pois ambos fizeram pós-graduação em História da

África e tiveram atividades específicas sobre os documentos, os demais participantes afirmaram não possuir nenhum conhecimento aprofundado sobre a lei, embora todos soubessem da existência da lei mas nem todos do parecer.

Foram distribuídas cópias da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP Nº3/2004 para leitura e debate. A leitura foi realizada de forma compartilhada e com pausas para comentários, destacando trechos que o grupo considerava importante.

A professora Lélia Gonzalez destacou que “A Lei 10.639/03, foi mais uma lei criada para reafirmar a Constituição Federal, já que o Brasil é um país que gosta de fazer lei, mas não cumpri. O problema não é ter mais uma lei, mas garantir o seu cumprimento.

De acordo com Gomes (2018):

Se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites-, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas públicas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (GOMES, 2018, p.18).

Durante a leitura do quarto parágrafo, foram destacados a quem se destina o parecer e os motivos. Em seguida, propus aos participantes uma reflexão: se percebiam que alguns destinatários citados no parecer precisariam conhecer melhor o documento para exigir e/ou garantir a lei.

Os professores foram unânimes ao afirmar que os administradores dos sistemas de ensino é quem deve garantir o cumprimento da lei nas escolas, através de formação continuada com os professores e com as famílias, visto que há muitos empecilhos de algumas famílias para se trabalhar com as temáticas das relações raciais nas escolas, devido ao preconceito e racismo religioso.

Segundo o professor Nelson Sargento, outro agravante é a falta de materiais pedagógicos para se trabalhar as questões africanas e indígenas com a EJA.

“É um descaso total, sempre tenho que comprar algum material quando quero fazer um trabalho diferente. Tenho meus próprios livros e busco ajuda de colegas pesquisadores e militantes quando tenho alguma dificuldade. Hoje em dia, isso chega a ser inadmissível, pois antes não tínhamos materiais para comprar, mas hoje em dia temos uma gama de materiais e ainda assim não chegam às escolas e pior ainda quando se trata da EJA”. (Nelson Sargento)

Nesse momento, o professor Nelson Sargento, informou para o grupo a publicação do seu livro “O Guerreiro Moacir”, um conto que retrata a cultura de uma tribo indígena. Para a nossa surpresa todos os demais participantes tiveram interesse em conhecer a história e adquirir o livro para trabalharem na sala de aula e completou: “Sabiam que tenho um livro publicado sobre as questões indígenas? Já trabalhei com os alunos aqui, distribuí alguns exemplares pra eles e tudo, tenho uns ainda aqui”.

Como mediadora da oficina fiz questão de conhecer o trabalho do participante e solicitei que Nelson Sargento apresentasse o seu trabalho para os demais colegas que inclusive adquiriram o livro.

Ilustração 7 - Apresentação do livro O Guerreiro Moacir a equipe pedagógica da EJA



Fonte :arquivo da autora

Reconhecer o colega como autor de um livro sobre as questões étnico-raciais fez o grupo perceber o quanto os professores têm talentos escondidos, invisibilizados dentro da própria escola e que precisam ser reconhecidos, valorizados e visibilizados.

À medida que a leitura dos documentos avançava, foi possível ver alguns professores rindo sobre a realidade em que estavam inseridos e o que propõe a lei. Observação feita pela monitora.

A professora Akotirene, contribuiu dizendo que “Mesmo a lei tendo quase vinte anos ainda está longe de ser realmente eficaz. Sabe o que eu acredito?

Enquanto o currículo escolar for hegemônico, e que as demais culturas continuem sendo vistas como minorias, pouco ou nada mudará. A comunidade escolar precisa visitar a todo instante o Projeto Político Pedagógico para refletir a quem a escola está servindo ou a quem ela deveria estar a serviço”.

Sobre essa questão trazida por Akotirene, Gomes (2018) menciona:

A comunidade negra, nas suas mais variadas formas de organização política, não reivindica a educação somente como um direito social e humano. Não luta apenas por uma educação universal que se coloca na luta contra as desigualdades. Antes, ela exige uma educação que seja pública, laica e que reconheça, respeite e dialogue com a diversidade de maneira afirmativa. Além disso, todos que investigam e/ou militam no campo das relações etnicorraciais e educação também concordam que, somada a essas características, é preciso efetivar uma educação que se posicione publicamente contra o racismo. Por isso, os intelectuais negros e negras e o movimento negro afirmam que a educação tem que ser antirracista. Por quê? Porque estruturalmente o Brasil é um país racista e para combater e superar esse fenômeno é necessário que todas as instituições sociais, sobretudo aquelas que se dedicam à formação das cidadãs e dos cidadãos, adotem o antirracismo como eixo de suas práticas, projetos e políticas. Ele tem que ser um princípio ético de todas as ações educativas. (GOMES, 2018, p. 14).

Em seguida, a professora Dandara Palmares chamou a atenção do grupo para os materiais pedagógicos do passado, em que os livros traziam apenas a história da escravidão africana, sem nenhuma exaltação da cultura dos povos africanos e isso hoje em dia já mudou muito. Segundo ela, “O professor que hoje em dia insiste em ensinar sobre a história dos povos africanos a partir do processo de escravidão precisa estudar a lei 10.639/03 e ler o parecer 03/2004.

Beatriz Nascimento destacou a importância do professor está buscando se inteirar acerca das leis para promover uma educação antirracista nas escolas independente do grupo étnico que faz parte, para ela não cabe apenas aos professores negros trabalharem com os temas na sala de aula. Para ela “É um dever da escola garantir a lei, a Secretaria Municipal de Educação deveria fazer um levantamento dentro da própria rede de professores que já desenvolvem algum trabalho na área para fazer formação para os colegas, já temos vários colegas com trabalhos premiados sobre a temática racial.

O reconhecimento de boas práticas antirracistas realizadas pelos colegas no município proposto por Beatriz Nascimento, é sem dúvida uma forma de multiplicar o que já vem sendo desenvolvido e valorizar os trabalhos.

Como mediadora da oficina, iniciei a apresentação da estrutura do parecer destacando a quem o parecer se destina e que grupos foram consultados para

a sua elaboração. Em seguida foi apresentado as questões introdutórias para que o grupo percebesse os motivos e necessidades para que a lei 10.639/03. De acordo com o documento, o Parecer 03/2004, procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

Na medida que os participantes foram percebendo a organização do parecer iam destacando a responsabilidade do Estado em promover políticas de reparação e o reconhecimento das ações afirmativas tão criticadas por algumas pessoas na sociedade.

Nelson Sargento, bem lembrou o quanto as pessoas ainda hoje criticam as cotas para pessoas negras em universidades e em concursos públicos. “As pessoas acham que cotas é pra pessoas que não possuem capacidade intelectual, mas cota é uma política de reparação. As pessoas negras não têm acesso a uma educação de qualidade e por isso acabam sendo prejudicadas, aí a cota vem e diz: venha preto, aqui também é seu lugar e isso incomoda as pessoas privilegiadas”.

As políticas de cotas citadas por Nelson Sargento, são ações afirmativas que visam diminuir as desigualdades econômicas, sociais e educacionais em um sistema que privilegia determinado grupo étnico em detrimento de outros.

Segundo a Lei Nº 12.711, sancionada em agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, garante aos estudantes negros e indígenas, que estudaram todo o ensino médio em escola pública, concorrerem as vagas destinadas as cotas.

Não temos dúvidas de que a Lei de Cotas é para ser celebrada como uma grande vitória para os povos negro e indígena, e nos impulsiona para uma nova era da Modernidade. Sabemos que a lei, apesar de ser importante, não é suficiente para fazer a tão sonhada reparação que almejamos e por isso a manutenção da sua permanência deve existir enquanto a desigualdade e o racismo coexistirem na sociedade.

Foram séculos de escravidão em que a exploração do povo negro construiu o Brasil e que a partir da lei de cotas o Estado brasileiro iniciou o pagamento de uma dívida histórica de forma parcelada e que por isso deve ser perder de vista.

Como forma de problematizar o que diz o parecer sobre a EREER, destaquei o seguinte trecho:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2004, p. 5)

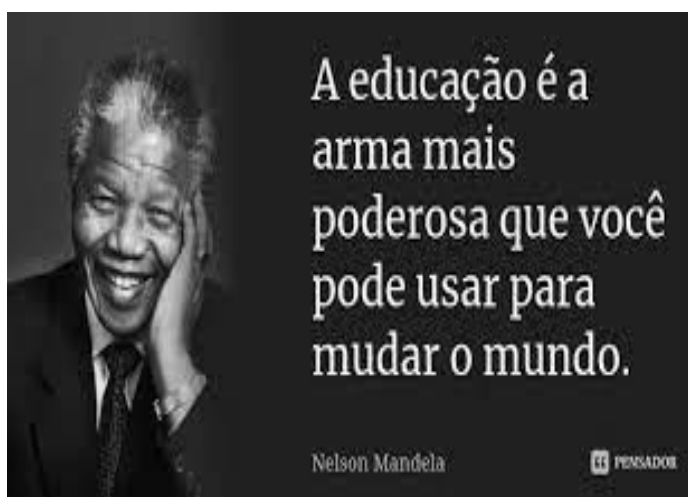
Sobre o trecho destacado, os participantes concordaram com que o parecer propõe sobre o investimento em recursos materiais e humanos para que sejam dadas as condições de educar para as relações étnico-raciais. Durante a leitura desse trecho, Carolina Maria de Jesus contribuiu dizendo: “Por aí a gente ver como as leis são bem escritas, mas na hora de fazer valer, nada acontece. O parecer tá bem claro que tem que ter materiais, condições físicas e que os professores precisam sentir-se valorizados. Parece até uma piada. Esse país é uma piada, faz a lei, mas faz tudo ao contrário”

Ao término da leitura do parecer, os professores que não conheciam ficaram surpresos com as informações e orientações do documento e reconheceram que nunca tiveram antes a oportunidade de estudar o que propõe a lei e o parecer de forma tão didática contribuindo para uma compressão mais ampla do tema.

Dando continuidade à oficina propusemos que a partir da frase: O racismo no ambiente escolar na EJA, cada participante pudesse registrar uma palavra que representasse o seu pensamento e então responderam: descaso, preconceito, ignorância, negação da identidade, desigualdade, opressão, indiferença e discriminação. Assim, foi solicitado que escolhessem uma palavra e utilizassem o diário reflexivo para registrar o conceito da palavra escolhida a partir do contexto estudado.

Encerramos a oficina com a proposta de que no próximo encontro o grupo possa retomar alguns pontos caso queiram ou o que não foi discutido, sendo entregue o card de Nelson Mandela para reflexão.

Ilustração 8 - Card entregue no encerramento da oficina



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MiM3NjU1/>

OFICINA 2 - RACISMO ESTRUTURAL

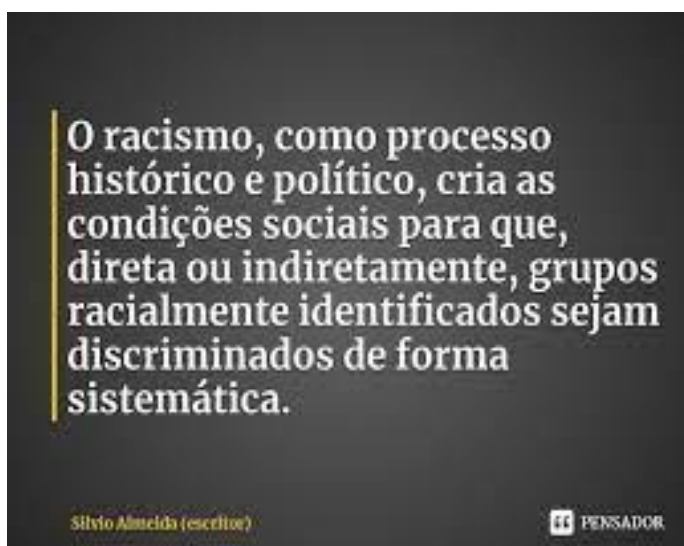
A nossa segunda oficina de intervenção teve como tema o “Racismo estrutural”, tendo como fundamentação teórica o livro do mesmo nome do autor Sílvio de Almeida.

Sílvio Luiz de Almeida, advogado, filósofo e doutor em Direito, professor universitário, possui uma vasta produção acadêmica sobre o racismo estrutural e em 2023 assume o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania no terceiro mandato do presidente Lula.

No seu livro *Racismo Estrutural*, publicado em 2020, o autor defende que o racismo é sempre estrutural, ou seja, “[...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2020, p. 20-21). Para ele o racismo fornece sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”

Iniciamos a oficina perguntando para os participantes o que é racismo estrutural? E em seguida apresentamos a seguinte imagem para ajudar na reflexão:

Ilustração 9 - Pensamento do autor Sílvio de Almeida



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MjgyMDY2Mw/>

Quadro 3 - Identificação dos participantes e o que entendem sobre o racismo estrutural

Participantes Raça/Cor	O que entende sobre o racismo estrutural
Nelson Sargento - Negro	Prática cultural baseada na relação de dominação e subalternidade
Lélia Gonzalez- Parda	Exploração de pessoas negras
Dandara Palmares - Parda	Câncer da sociedade
Carolina Maria de Jesus- Negra	Impedimento das pessoas negras crescerem na vida
Akotirene - Negra	Projeto de sociedade

Fonte: elaborada pela autora 2022

Após a obtenção das respostas da pergunta inicial demos continuidade a oficina com o vídeo “A Carne”, dos compositores Marcelo Yuca, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti.

Quadro 4 - letra da música A Carne

Letra: A Carne

Autores: Marcelo Yuka, Ulisses Cappelletti, Seu Jorge

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo de plástico
 Que vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço
 O cabra aqui não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador é lento
 Mas muito bem intencionado
 E esse país
 Vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado
 Mas mesmo assim
 Ainda guardo o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar por justiça e por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar
 A carne mais barata do mercado é a carne negra

Fonte: <http://biancaarierep.blogspot.com/2014/05/analise-das-cancoes-carne-marcelo-yuka.html>

O vídeo cantado por Elza Soares traz à tona o racismo sofrido pela população negra todos os dias, assim como as condições precárias em que vivem, a violência policial, o genocídio da população negra brasileira. Considerada como um verdadeiro hino dos movimentos negros durante as manifestações e protestos na atualidade. A Carne é uma crítica ao racismo estrutural e que mostra o quanto a corporeidade negra manifesta ódio nas pessoas racistas e que a todo tempo buscam aniquilar da sociedade os corpos negros.

O vídeo serviu como ponto de partida para provocar o debate sobre o tema racismo estrutural, apresentado inicialmente a partir do que diz o autor Sílvio de Almeida, apesar de não ter sido ele quem desenvolveu o termo, este é

abordado em seu livro sobre o conceito de capitalismo e opressão da classe trabalhadora, a partir da análise sociológica da questão racial no Brasil.

Ilustração 10 - Discussão sobre o tema racismo estrutural e o vídeo A Carne



Fonte: arquivo da pesquisadora

Após assistirem o vídeo lançamos a seguinte pergunta: Será que a carne mais barata é a carne negra?

Dando início as discussões, Conceição Evaristo trouxe para a reflexão o caso da carne no supermercado Atakarejo, em que tio e sobrinho foram mortos, após serem acusados de roubarem carne, em julho de 2021. A participante concordou dizendo: “A carne mais barata do mercado é a carne negra porque ninguém quer comprar, fazendo analogia a desvalorização do negro na sociedade.

O professor Nelson Sargento, acrescentou dizendo que “o Brasil ainda é um país racista e que não tem nenhuma política efetiva para mudar a realidade das pessoas negras. A sociedade brasileira não se importa quando mata negros, e que os EUA a coisa é bem diferente”. Lembrou do caso George Floyd na pandemia, no ano 2020, em que os americanos foram às ruas com força exigindo respostas do governo.

Em seguida, foi perguntado ao grupo o que mais chamou a atenção no vídeo, como percebem o racismo na sociedade atual e de que forma podemos enfrentá-lo?

A professora Dandara Palmares deu início as discussões dizendo: “O racismo é um câncer na sociedade e os racistas têm que apodrecer na cadeia pra tomar vergonha na cara”.

Já o professor Nelson Sargento disse que “o racismo é uma prática cultural que está baseada nas relações sociais de dominação e subalternidade das pessoas negras”.

A professora Lélia Gonzalez disse que para ela “o racismo significa a exploração das pessoas negras e que impede o seu crescimento enquanto cidadão” E a professora Carolina Maria de Jesus concordou com o que disse Lélia Gonzalez e contribuiu: “E acrescentando o que Lélia disse, impede o crescimento das pessoas negras e também mata as pessoas como bem Elza falou, é a carne mais barata do mercado. As pessoas negras sofrem e muito nesse país”.

A professora Akotirene, lembrou que hoje em dia as pessoas negras estão cada vez mais rompendo a bolha do racismo na sociedade e trouxe a seguinte contribuição: “A carne era barata, porque está ficando é cara... e deu risada. Vocês já repararam que agora a mídia está sendo obrigada a falar de coisa de preto? E tem gente que não gosta viu! Vai ter que engolir a gente! Racismo é projeto de sociedade atrasada, isso sim!”

Ao encerrar o debate acerca do vídeo assistido, os participantes foram convidados a participarem do jogo Na Trilha do Racismo, que tinha como objetivo discutir os casos de racismo na sociedade mundial e local reconhecendo a importância de se promover práticas pedagógicas antirracistas na escola como forma de combatê-lo.

Inicialmente foram explicadas as regras do jogo e como as rodadas seriam constituídas. A trilha era composta de imagens de casos de racismo muito noticiados nos veículos de comunicação e de grande repercussão nacional e internacional. A cada jogada com o dado os participantes deveriam identificar através da imagem o caso e comentar o ocorrido, o local, identificar o caso de racismo, os sujeitos envolvidos etc. Caso, ao jogar o dado, a imagem não fosse identificada outro participante poderia ajudar comentando e explicando sobre o

que se trata. Também havia na trilha alguns comandos para dificultar o avanço dos participantes sem passar pelas imagens com os comandos: avance uma casa, volte duas casas, fique sem jogar uma rodada.

Cada imagem utilizada no jogo representa um caso de racismo muito divulgado na mídia e redes sociais e que por isso acreditamos que os participantes devam conhecê-los. Sendo assim descrevemos cada uma delas a seguir.

Quadro 6 - Imagens utilizadas no jogo na trilha do racismo estrutural



Imagem 1, Caso do americano George Floyd, morto por policiais, acusado de roubo em uma loja durante a pandemia em 2020 e que repercutiu no mundo inteiro e que iniciou uma série de protestos em vários países.



Na Imagem 2, caso do tio e sobrinho mortos por segurança no supermercado Atakarejo no bairro do Nordeste de Amaralina em Salvador, em 2021, acusados de roubar carne, ambos foram esquartejados e seus corpos deixados em um portamalas de carro no bairro de Brotas.



Na Imagem 3, o caso João Alberto, homem morto por seguranças do supermercado Carrefour em Porto Alegre, em novembro de 2022, acusado de roubo. João foi abordado pelos seguranças ao sair do supermercado, imobilizado e asfixiado com golpe de “mata leão”



<p>Imagem 4, caso do menino Miguel morto ao ser abandonado pela patroa de sua mãe no elevador em Recife. Ano 2022. A mãe de Miguel, Mirtes, tinha levado ele para o trabalho durante a pandemia devido ao fato das escolas estarem fechadas e não terem onde deixar o filho enquanto trabalhava. No momento em que aconteceu o acidente Mirtes passeava com a cachorro da patroa pelo condomínio.</p>	<p>Imagem 5, caso do programa “É de Casa”, da Rede Globo, em que a convidada do programa, realizou sua receita de cocada e ao término da produção e apresentação da iguaria para os apresentadores e demais convidados é mandada servir suas cocadas aos presentes pela apresentadora Talitha Morete, o caso teve uma avalanche de críticas nas redes sociais. Ano 2022.</p>	<p>Imagem 6, caso da criança fantasiada de palhaço pela mãe, para participar de um evento na escola de educação infantil. Ao chegar na escola a criança tem a fantasia trocada pela de macaco pela professora em escola de São Paulo. Ano 2022.</p>
 <p>Imagem 7, refere-se a tragédia ambiental que ocorreu em várias praias do litoral brasileiro. Retrata o derramamento de óleo em praia quilombola em Salvador denúncia sobre o racismo ambiental e a falta de políticas públicas para tratar sobre o assunto. Ano 2019</p>	 <p>Imagem 8, ato de racismo religioso na Pedra de Xangô em Salvador. A Pedra de Xangô é um lugar sagrado para os adeptos das religiões de matrizes africanas e que constantemente sofre ataques racistas. Retrata o ataque de mais um grupo de pessoas evangélicas que atearam sal na Pedra. Ano 2014</p>	 <p>Imagem 9, caso Genivaldo, homem morto pela Polícia Federal com gás lacrimogênio em Sergipe. Genivaldo, que tinha problemas psiquiátricos, foi abordado durante uma blitz da Polícia Federal por andar sem capacete em uma moto e colocado no fundo do camburão e morto asfixiado pelo gás. Ano 2022</p>



Imagem 10, caso das crianças desaparecidas e não encontradas em Belford Roxo, no Rio de Janeiro. As crianças desapareceram após saírem pelo bairro e não mais retornaram para suas casas. A polícia não investigou o caso logo que recebeu a denúncia, abrindo o processo semanas depois. Ano 2021



Imagem 11, caso da modelo Kethelen grávida de três meses morta por bala perdida em ação policial no Rio de Janeiro. A modelo estava andando pelas ruas do bairro com sua avó quando foi atingida por bala durante um tiroteio na comunidade e que a comunidade nega que houve. Ano 2021.

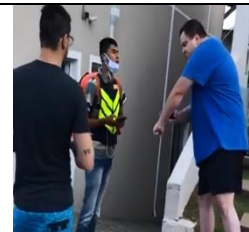


Imagem 12, caso do entregador em São Paulo, vítima de racismo em um condomínio de luxo. O entregador ao demorar para entregar o produto foi recebido pelo morador com ofensas de cunho racistas e também que se referia a sua condição social e econômica. O morador quando intimado a comparecer a delegacia apresentou laudo psiquiátrico de incapaz de responder pelas suas ações. Ano 2021



Imagem 13, caso das gêmeas vítimas de racismo no metrô de Salvador. As crianças ao utilizarem o transporte público com a mãe, foram apontadas pelo segurança do metrô e tiveram seus cabelos



Imagem 14, caso de racismo no futebol com o jogador Daniel Alves, em que foi atirado bananas no campo durante a partida. O jogador como forma de resposta ao ato, pegou a banana, descascou e a comeu,



Imagem 15, caso da vereadora do Rio de Janeiro Morta no Rio de Janeiro. A vereadora foi assassina junto com seu motorista Anderson, ao sair de um evento. Mariele era vereadora e militante do movimento negro, denunciava militares envolvidos com as

criticados pelo volume. Ano 2020.	ignorando o ato durante a partida. Ano 2014.	milícias no estado do Rio de Janeiro e grupo de extermínios. Ano 2018.
 <p>A Imagem 16, retrata o caso do trabalhador em Lauro de Freitas- Ba. O caseiro que não teve seu nome revelado, vivia com uma família há anos e foi resgatado em condições análogas à escravidão. Ano 2022</p>	 <p>A Imagem 17, caso dos vendedores da loja na Avenida Sete em Salvador. Os jovens negros trabalhavam como vendedores na loja, não tinham carteira assinada e foram acusados por seus patrões de roubo e foram espancados e queimados com o número 171 do código penal. Ano 2022</p>	 <p>A Imagem 18, caso da empregada doméstica em Lauro de Freitas-BA, resgatada em condições análogas à escravidão. Madalena vivia com a família desde os seus dez anos de idade, trabalhou e foi explorada durante cinquenta anos e não recebia nenhum salário. Ano 2022.</p>

Fonte – Elaborado pela autora a partir de diversas matérias jornalísticas veiculadas em todo o país.

Logo após a explicação das regras do jogo iniciamos a dinâmica da oficina “Na trilha do racismo estrutural”, com as imagens de situações vinculadas nas mídias sobre os casos de racismos. Os participantes escolheram a ordem alfabética para começar.

Com o dado em mão iniciamos as jogadas. Cada participante ao jogar o dado avançava as casas da trilha utilizando os cones para marcar o seu lugar no jogo. A cada avanço o participante explicava a que episódio a imagem se referia e caso não acertasse ficavam uma rodada impedidos de participar.

Ilustração 11 - Momento do jogo na trilha do racismo estrutural



Fonte: arquivo da pesquisadora

A primeira jogada foi realizada pela professora Carolina Maria de Jesus. A imagem sorteada para ser identificada era do caso do supermercado Carrefour, em que um homem negro foi perseguido e morto em novembro de 2020, em Porto Alegre. A professora disse não se recordar do fato e informou também que evita assistir televisão para não saber dos casos de violência.

Ilustração 12 – Jogo na trilha do racismo estrutural



Fonte: arquivo da pesquisadora

O professor Nelson Sargento, citou o código penal no que se refere ao artigo que trata do excludente de ilicitude, e que muitos casos de racismo são justificados pela justiça como excludente de ilicitude. Segundo ele “A fragilidade e racismo do sistema jurídico do país contribui e muito para os casos de racismo ficarem impune. As excludentes de ilicitude estão previstas no artigo 23 do Código Penal brasileiro como sendo o estado de necessidade, a legítima defesa, o estrito cumprimento do dever legal e o exercício regular de direito”.

Vale ressaltar que professor Nelson Sargento acertou todos os episódios e relatou os fatos tecendo vários comentários como a imagem do moto-entregador em um condomínio de luxo em São Paulo, o professor Nelson Sargento chama a atenção para o privilégio branco. Segundo ele, o privilégio branco precisa também ser discutido como forma de enfrentamento do racismo estrutural na sociedade.

A professora Dandara ao comentar a imagem sobre o caso das irmãs gêmeas no metrô de Salvador disse: “Se fosse com a minha filha eu pulava no pescoço dele”. A imagem se refere as irmãs gêmeas na época com apenas quatro anos, chamadas pelo segurança do metrô em Salvador como “Bucha 1 e Bucha 2”, referindo-se aos cabelos das crianças a bucha de aço utilizada para lavar utensílios domésticos de alumínio.

Ilustração 13 – Jogo na trilha do racismo estrutural



Fonte: arquivo da pesquisadora

A professora Lélia, não conseguiu identificar a imagem ao cair na casa da trilha que se referia ao episódio do programa “É de Casa”, em que a cozinheira Silene participou do programa para fazer as suas cocadas. Ao término da fabricação das cocadas a apresentadora do programa Talitha Morete, manda a convidada servir os demais convidados do programa entregando-a a bandeja.

A professora Carolina ao contribuir com Lélia, disse: “Essa apresentadora foi bem racista e preconceituosa, obrigando a convidada a servir os convidados porque para ela o lugar da mulher negra deve ser o de servir as pessoas brancas, uma ordinária”.

Já a professora Akotirene, também teceu algumas colocações, dizendo: “Essas imagens apresentadas no jogo, me causou um pouco mal-estar, pois se trata dos irmãos negros, só de pensar que tudo que está representado já aconteceu ou pode acontecer já fico apreensiva”.

Nesse momento, como a pesquisa prevê alguns riscos, perguntei a Akotirene se gostaria de não dar continuidade a oficina e a mesma respondeu que era preciso seguir firme porque o sistema era bruto. Estar com os pares a fortalecia e ela confiava na proposta do trabalho planejado.

Sobre o seguir firme colocado por Akotirene, entendemos como a força do povo negro, para ilustrar, é resistentes e não se curva ao enfrentar o sistema que nos oprime, nos sangra, nos cala, nos mata todos os dias e ainda assim não desistimos jamais.

O professor Nelson Sargento continuou suas contribuições durante todo o jogo, ajudando aos colegas quando não se recordavam dos fatos e trazendo importantes colocações. Sobre o caso de George Floyd, o professor destacou que no Brasil sempre houve luta contra o racismo, mas que depois do caso do americano, o brasileiro parece que acordou e que muitas empresas estão se vendo obrigada a pensar no racismo e implementar as ações de enfrentamento.

Outro aspecto observado e levantado pela professora Dandara foi a questão da impunidade das forças policiais que praticam e contribuem para o genocídio da população negra. Acrescentou a seguinte opinião: “Olha só o caso das crianças desaparecidas de Belford Roxo, no Rio de Janeiro, até hoje sem solução pela polícia. O caso Genivaldo em Sergipe, em que a Polícia Federal espancou e matou Genivaldo com gás lacrimogênio, é um absurdo tudo isso e ninguém liga.”

A questão do genocídio do povo negro brasileiro revelado por Dandara, sempre fez parte do projeto de nação do Estado brasileiro. O processo de colonização foi pavimentado com a violência extrema contra os corpos negros e que antes tinha o capitão do mato como principal executor das penalidades impostas pelos mercadores e senhores de escravos.

Hoje em dia, a polícia como o braço armado do Estado é quem ocupa o lugar do capitão do mato na contemporaneidade, ocupa também o lugar do judiciário, julgando e executando as próprias leis e penas, que incriminam todos os dias os corpos negros que considera não merecer ir e vir na sociedade. É a interdição dos corpos negros que já nascem com o defeito de cor, com o alvo nas costas e na cabeça.

De acordo com Miniuci (2010):

O genocídio é um processo destrutivo, uma atividade social, que envolve identificação do inimigo, formulação do objetivo de destruição e desenvolvimento de meios para atingir esse objetivo. Por esse aspecto, o genocídio tem semelhanças com a guerra. A ação genocida é parecida com a ação na guerra; a estrutura do genocídio é parecida com a estrutura de uma guerra; como uma guerra, o genocídio pode ocorrer em larga ou em pequena escala, mas, ao contrário de uma guerra, o inimigo do genocida não é o Estado estrangeiro, e sim um grupo social civil, seja ele qual for. A guerra é feita contra Estados e forças armadas, e não contra populações. Em suma, o genocídio é um conflito social violento, na forma de uma guerra, perpetrado por organizações de poder armado contra grupos sociais civis desarmados, com o objetivo de destruir o poder social desse grupo na economia, na política e na cultura. (MINIUCI, 2010, p. 03)

Recordando Abdias Nascimento e o que ele diz em sua obra “Genocídio do Negro Brasileiro”, sobre alguns dispositivos disponíveis que contribuem para o genocídio da população negra, vale destacar:

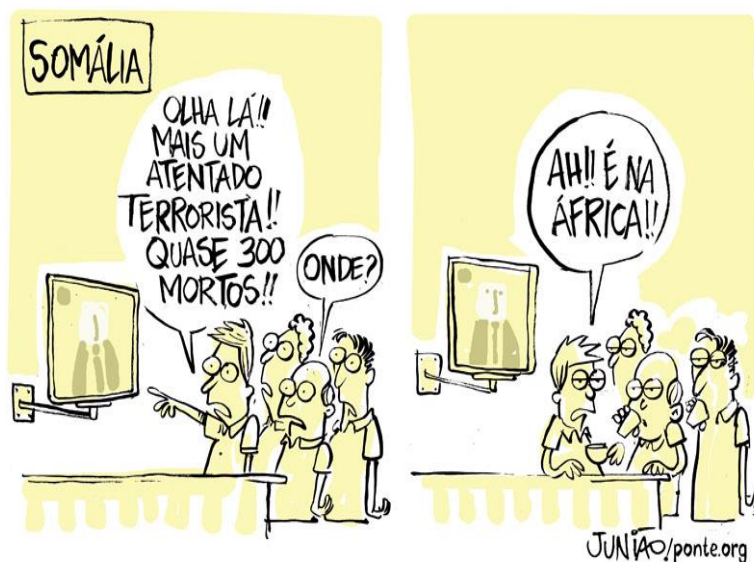
Além dos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos estes instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria. (NASCIMENTO, 2016, p. 122).

Sendo assim, o genocídio vai além do abatimento dos corpos negros pela polícia, **inclui** toda a forma **em** que o Estado brasileiro impede que as pessoas alcancem a liberdade, o poder, a educação, a saúde, a moradia, o lazer, a cultura, a dignidade humana.

No Brasil, a lei Nº 2.889/1956, considera ato genocida quem age com intenção de destruir todo ou em parte um determinado grupo nacional, étnico, racial ou religioso, através de atos como matar membros do grupo; causar lesão grave à integridade física ou mental de membros do grupo; submeter intencionalmente o grupo a condições de existência capazes de ocasionar-lhe a destruição física total ou parcial; adotar medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo e efetuar a transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo”.

Após o término da dinâmica do jogo, foi entregue ao grupo o material para reflexão e análise dialogando com a Música “A Carne” de Elza Soares. Foi proposto ao grupo que pudesse pensar como esses materiais poderiam ser trabalhados na sala de aula em suas respectivas disciplinas ou de forma interdisciplinar. O primeiro material apresentado foi a Charge Somália de Junião.

Ilustração 14 – charge sobre a Somália



Fonte: Junião/ponte.org

O professor Nelson Sargento sugeriu que a partir da Charge de Junião fosse trabalhada a história do país Somália, sua localização geográfica e seus aspectos socioculturais. Também propôs que muitos outros temas podiam ser explorados como a questão da xenofobia e o racismo geográfico.

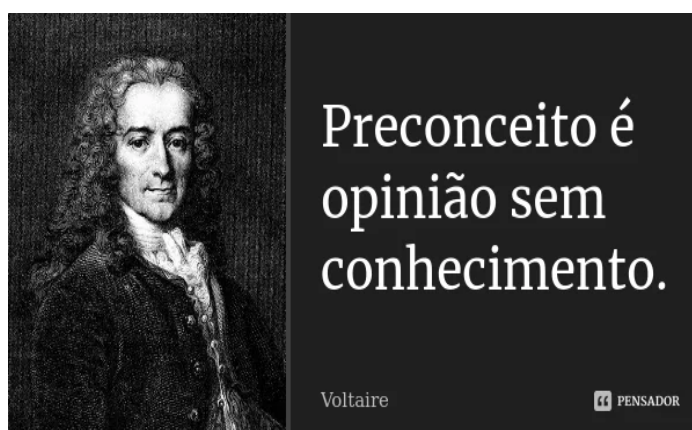
Dandara de Palmares contribuiu trazendo que a Charge demonstra perfeitamente tudo o que foi discutido sobre a “Carne Mais Barata do Mercado

ser a Carne Negra”, pois para ela a mídia não dar a devida importância aos acontecimentos e tragédias africanas na mesma proporcionalidade que as europeias e isso reflete no comportamento da população, tendo em vista que quando o mesmo ocorre em países europeus a comoção social chega a ser surreal de tanto que é explorado nos meios de comunicação. Dandara também sugeriu que fosse trabalhado com os estudantes a partir da Charge a própria letra da música de Elza Soares fazendo uma análise crítica das crises migratórias de pessoas africanas, europeias e asiática pelo mundo, mostrando como essas pessoas são recebidas pelos países.

Para contribuir com o que foi dito por Dandara de Palmares, a professora Lélia Gonzalez, lembrou dos refugiados ucranianos na guerra contra a Rússia, em que foram bem tratados pelos países que o receberam, inclusive aqui no Brasil, das campanhas de arrecadação para abrigarem as famílias, enquanto os africanos que buscavam sair do país foram ultrajados, agredidos e deixados para trás ao tentarem sair da Ucrânia.

Também foi disponibilizado a imagem de Voltaire com a frase “Preconceito é opinião sem Conhecimento”, do site O Pensador para que os participantes pudessem discorrer sobre o que compreendem sobre Preconceito.

Ilustração 15 – Pensamento de Voltaire



Fonte: site Pensador

Sobre o que compreendem sobre o termo Preconceito, foi possível perceber que todos se autodeclararam preconceituosos com alguma coisa. Nas falas os participantes trouxeram que o preconceito é algo desconhecido, vago, ignorância sobre o que não se sabe sobre alguma coisa, porém, quando se trata

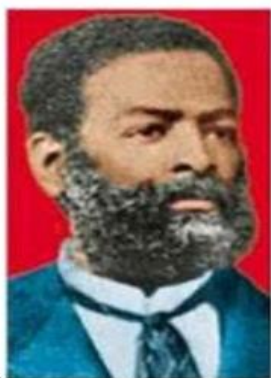
da questão racial entendem que é pelo simples fato de estar no imaginário da sociedade como algo naturalizado e que foi construído ao longo do tempo pela sociedade que desconsidera o que não é padrão, que não faz parte da cultura colonizadora e por isso não se deve valorizar.

Para Carolina Maria de Jesus, o preconceito é a falta de conhecimento de alguma coisa, mas sobre o racismo é não gostar da cultura africana. Ela contribuiu dizendo: “Todos nós somos preconceituosos com alguma coisa que não conhecemos, mas sobre as pessoas negras existe o preconceito porque as pessoas foram ensinadas a não valorizar a cultura africana”.

Já o professor Nelson Sargento, lembrou que o preconceito com as pessoas negras está enraizado na sociedade, mesmo tendo leis que garantem por exemplo o direito das pessoas negras de professarem a sua fé. Segundo ele, “As pessoas negras são mortas todos os dias pelo simples fato de serem quem são e isso é de uma estupidez sem limite. O olhar de subjugar o outro a partir do próprio ponto de vista é uma mentalidade medieval, que obrigava as pessoas a se enquadrarem dentro de um padrão considerado ideal. No caso da corporeidade negra não há como mudar isso, e por isso mesmo é que se deve ensinar desde muito cedo as pessoas a respeitarem as diferenças”.

Disponibilizamos o pensamento de Luiz Gama para apreciação do grupo, a fim de tensionar um posicionamento sobre o que significa ser negro no Brasil.

Ilustração 16 - Pensamento de Luiz Gama



"Em nós, até a cor é um defeito. Um imperdoável mal de nascença, o estigma de um crime. Mas nossos críticos se esquecem que essa cor é a origem da riqueza de milhares de ladrões que nos insultam; que essa cor convencional da escravidão, tão semelhante à da terra, abriga sob sua superfície escura, vulcões, onde arde o fogo sagrado da liberdade."

Luís Gonzaga Pinto da Gama (1830- 1882).

Ao analisarem o texto referente ao pensamento de Luiz Gama, os professores levantaram alguns temas como a importância do empoderamento negro como forma de encarar o racismo, a produção de riquezas através do trabalho escravo e a luta incessante pela liberdade e combate ao racismo.

Taís Araújo, socializou com o grupo que a partir das oficinas vinha tendo interesse em ler sobre as biografias de alguns autores citados e que Luiz Gama seria um dos. Lembrou que havia sido lançado um filme sobre o autor e que era preciso passar para os estudantes conhecerem pessoas que lutaram contra o racismo.

Nelson Sargento lembrou dos casos de pessoas resgatadas do trabalho análogo à escravidão no município de Lauro de Freitas e quantos outros casos viam sendo trazidos à tona depois das inúmeras denúncias. Essas pessoas para ele são os sujeitos da EJA, que têm as suas vidas marcadas pelo racismo.

Ilustração 17 – Charge sobre os discursos de ódio



Fonte: custodio.net

Como proposta do material sobre a Ku Klux Klan, Lélia Gonzalez sugeriu ser trabalhado para analisar o discurso nas aulas de Língua Portuguesa. Trabalhar com o texto apresentado pode ser uma excelente oportunidade para os estudantes perceberem o quanto o discurso de ódio racista é prejudicial para uma sociedade democrática. “Problematizar o que os estudantes vivenciam a

partir das falas apresentadas é muito significativo e importante para os estudantes.

Os participantes ao refletirem sobre a imagem fizeram uma retrospectiva das falas do ex-presidente Bolsonaro, a indignação com as falas lidas foram tomando conta do debate. Alguns professores xingaram o ex-presidente e demonstraram alívio com o resultado da última eleição Outubro de 2022, na qual a vitória foi para o candidato Luiz Inácio Lula da Silva.

Por último apresentamos a história em quadrinhos “Os Santos” dos autores Leandro Assis e Priscila Oliveira. A história em quadrinhos retrata de forma bem interessante o perfil das famílias de classe média brasileira e como exploram os seus funcionários, denunciando uma relação de opressão e desigualdade social e racial.

Ilustração 18 - História em quadrinhos “Os Santos”



Fonte- <https://ultrapop.com.br/entretenimento/por-que-voce-precisa-conhecer-santos-uma-tira-de-odio/>

A análise da História “Os Santos”, trouxe à tona a realidade em que vivem muitas estudantes da EJA, o trabalho doméstico, o que logo fez os participantes identificarem os relatos que ouvem diariamente na sala de aula.

Foi relatado pela professora Lélia Gonzalez que uma estudante disse que toda as mulheres de suas famílias eram empregadas domésticas desde a sua bisavó, como bem foi retratado na história.

Nelson Sargento lembrou do esgotamento físico em que as estudantes chegam na sala de aula depois de um dia exaustivo de trabalho, que muitas delas trabalham como empregada doméstica e não possuem registro na carteira e nem recebem um salário mínimo, e por isso considera que trabalhar com o texto “Os Santos” pode ser sem dúvida a oportunidade para que as estudantes possam buscar seus direitos enquanto trabalhadoras.

Sobre o texto apresentado, a professora Akotirene lembrou o quanto as trabalhadoras domésticas foram exploradas na pandemia e que a primeira vítima da pandemia foi uma empregada doméstica, o que demonstra a realidade do racismo no Brasil. “Vocês lembram que na pandemia muitas empregadas ficaram presas nas casas dos patrões, sem poder sair para verem as suas famílias? O Brasil colonial ainda está aí, só não ver quem não quer”.

Durante a autoavaliação da oficina, os participantes ficaram animados para que chegasse logo a próxima, pois estavam gostando muito das reflexões e atividades realizadas. De acordo o registro da monitora era possível ver o brilho nos olhos dos professores no momento das falas, apesar dos temas abordados causarem tristeza e revolta. Segundo ela, o grupo ao terminar a oficina parecia dar a impressão de que estavam renovados, esperançosos e acreditando na possibilidade de fazer uma educação para jovens e adultos a partir de temas que falam da realidade dos estudantes e não assuntos sem nenhum contexto.

Para encerrar a nossa oficina lemos o poema de Solano Lopes, “Canto da Liberdade”, foi sugerido que cada uma dissesse uma palavra que pudesse ilustrar o nosso encontro e distribuído a folha para registro da autoavaliação da oficina e nada mais foi proposto.

As palavras verbalizadas pelo grupo para representar o nosso encontro foram: potente, gratidão, liberdade, chega de racismo, encontro maravilhoso, esperança e alegria.

Ilustração 19 – Encerramento da oficina com o poema de Solano Trindade



Fonte: arquivo da autora

Ilustração 20 - Poema canto da liberdade de Solano Trindade



Fonte:

<https://www.facebook.com/deixafalarnucleocultural/photos/a.948650585202071/1184770381590089/?type=3>

OFICINA 3 - ÁFRICA EM FOCO

A oficina África em Foco foi realizada apenas com três participantes, pois, alguns participantes estavam afastados por problemas de saúde e sem previsão

de retorno. A oficina teve como objetivo valorizar a potência do continente africano e reconhecer a África como o berço civilizatório da humanidade.

A oficina foi iniciada com o vídeo da música “África”, do grupo Palavra cantada, que traz os nomes de alguns países africanos e elementos da cultura africana.

Quadro- música África

<p>Quem não sabe onde é o Sudão Saberá A Nigéria, o Gabão, Ruanda Quem não sabe onde fica o Senegal A Tanzânia e a Namíbia Guiné-Bissau? Todo o povo do Japão Saberá De onde veio o leão de judá Alemanha e Canadá, saberão Toda a gente da Bahia, sabe já De onde vem a melodia, do ijexá O sol nasce todo dia, vem de lá Entre o Oriente e o Ocidente Onde fica? Qual a origem da gente? Onde fica?</p>	<p>África fica no meio do mapa do mundo Do Atlas da vida Áfricas ficam na África que fica lá E aqui África ficará Basta atravessar o mar Pra chegar Onde cresce o Baobá Pra saber Da Floresta de Oxalá E malê No deserto de Alah Do ilê Banto mulçumanamagô, Yorubá Entre o Oriente e o Ocidente Onde fica? Qual a origem da gente? Onde fica? África fica no meio do mapa do mundo Do Atlas da vida Áfricas ficam na África que fica lá E aqui África ficará</p>
---	---

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/palavra-cantada/978932/>

Após o vídeo foi perguntado para os participantes sobre o que sabem sobre a África?

Quadro 10 – Impressões dos participantes acerca do continente africano

Participantes	Impressões acerca do continente africano
Akotirene	Continente rico, com muita cultura, mas que as pessoas só conhecem a pobreza
Taís Araújo	Continente pouco conhecido
Conceição Evaristo	É o berço da humanidade

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Cada participante socializou as suas impressões acerca do continente africano conforme os depoimentos a seguir:

“A África é um continente rico, com muitas culturas e riquezas o problema é que as pessoas só conhecem a parte da pobreza e miséria”. (Akotirene)

“O continente africano é pouco conhecido e as pessoas muitas das vezes só conhecem os países pobres. Nossa cultura tem fortes influências africanas e que devem ser melhor estudadas na escola. (Taís Araújo)

“A África é o berço da humanidade e mesmo que as pessoas insistam em negar a ciência já comprovou. Muitos países africanos tiveram suas riquezas roubadas e até hoje vivem o reflexo da exploração colonial dos países europeus. (Conceição Araújo)

Percebe-se pelas colocações das participantes, que há um reconhecimento da África como lugar rico, que possui diferentes culturas e que devido ao processo de colonização sofreu inúmeros prejuízos.

Segundo o relatório Pobreza e Prosperidade Compartilhada 2022, do Banco Mundial a África Subsaariana, concentra atualmente 60% de todas as pessoas em situação de pobreza extrema e a taxa de pobreza na região gira em torno de 35%, a mais alta de todo o mundo.

Os motivos que contribuem para acentuar a pobreza em alguns países africanos estão nos constantes conflitos étnicos que acabam gerando guerras civis, a escassez de alimentos, devido os problemas climáticos, instabilidade política, dependência econômica externa oriunda do processo de colonização, dentre outros.

De fato, muitas são as riquezas dos países africanos e cobiçadas ainda hoje em dia por vários países que insistem em explorar o continente. Dentre as

riquezas cobiçadas estão o ouro, o diamante, o petróleo e o urânio, importante minério utilizado pelas usinas nucleares.

A África, como bem colocou Conceição Evaristo, é o berço da humanidade comprovado pela Ciência e que ainda assim sofre preconceito e invisibilidade. Ainda hoje, pesquisadores vem tensionando mudanças na historiografia africana para inserir a desconstrução da visão eurocêntrica consolidada sobre a origem da humanidade.

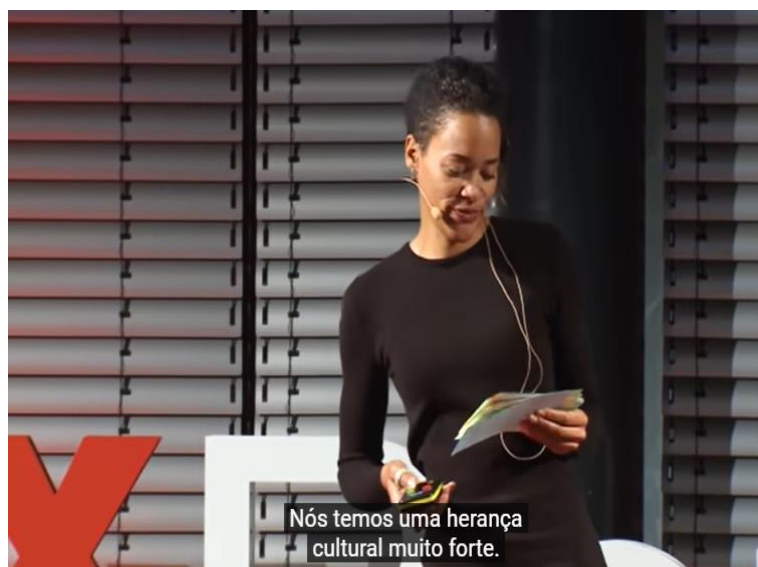
Com as impressões acerca do continente africano socializadas, foi proposto ao grupo assistirem a mais um vídeo “A África Desconhecida e Explorada”, da palestra de Marence Bart Williams⁴, que aborda a potência da África.

O vídeo é uma palestra de 2015 no TEDxBerlim, em que Marence apresenta a fundação do seu projeto Folorunsho, que na língua iorubá significa “Nascidos sob o olhar de Deus”. A Folorunsho é uma organização sem fins lucrativos que ela não considera como uma instituição de caridade, mas uma empresa que busca promover o capitalismo étnico através da capacitação de pessoas marginalizadas socialmente.

O projeto resgatou jovens de Serra Leoa marginalizados e oportunizou capacitação para o mundo da arte, do empresariado, da moda e a educação como solução contra o sistema opressor colonial.

⁴ Marence Bart-Williams é uma empresária social de Serra Leoa, mas nascida na Alemanha. Formada em Economia, fundadora e diretora do coletivo criativo FOLORUNSHO, baseado em Freetown, um 'SHARITY' que ela iniciou com jovens marginalizados em Serra Leoa.

Ilustração 21 – Vídeo da palestra Marence Bart



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=AfnruW7yERA>

Ilustração 22 – Vídeo da palestra Marence Bart



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=AfnruW7yERA>

Ilustração 23 – Vídeo da palestra Marence Bart



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=AfnruW7yERA>

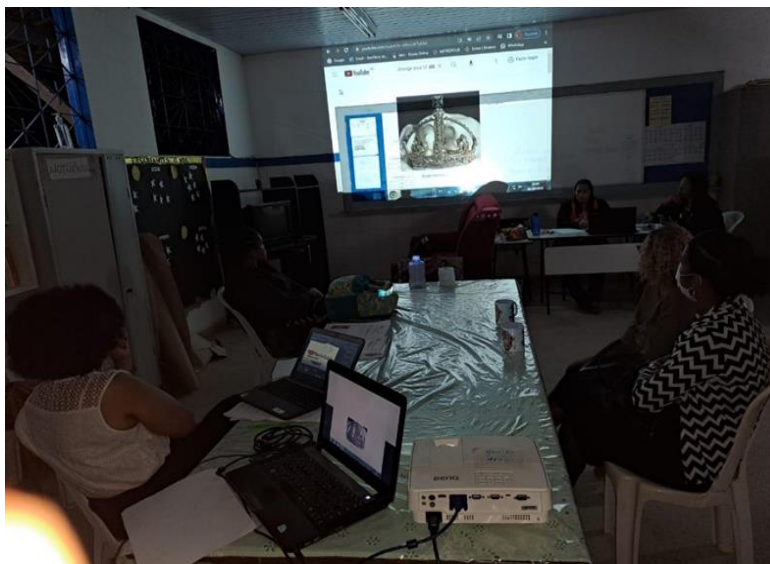
Em seguida, solicitamos que cada participante pudesse comentar o vídeo e identificasse um tema debatido no vídeo que pudesse ser trabalhado na sua disciplina com os estudantes da EJA.

Os registros da monitora evidenciaram que as participantes nesse momento ficaram completamente surpreendidas ao perceberem quantas possibilidades poderiam explorar em suas disciplinas a partir do vídeo.

Segundo Lélia Gonzalez, “A partir do vídeo poderia ser trabalhado sobre as línguas faladas na África, pois há no continente várias línguas e que algumas influenciaram a nossa língua brasileira. “É possível fazer um trabalho sobre as palavras que falamos de origem africana e trabalhar os dialetos, o preconceito linguístico entre outras coisas”.

Em se tratando sobre o que propõe Lélia, vale destacar que no continente africano são falados mais de dois mil idiomas e dialetos, dentre eles o árabe, swahili, hauçá, iorubá, oromo, nagô, banto, jêje, etc.

Ilustração 23 - Oficina África em foco



Fonte: arquivo da autora

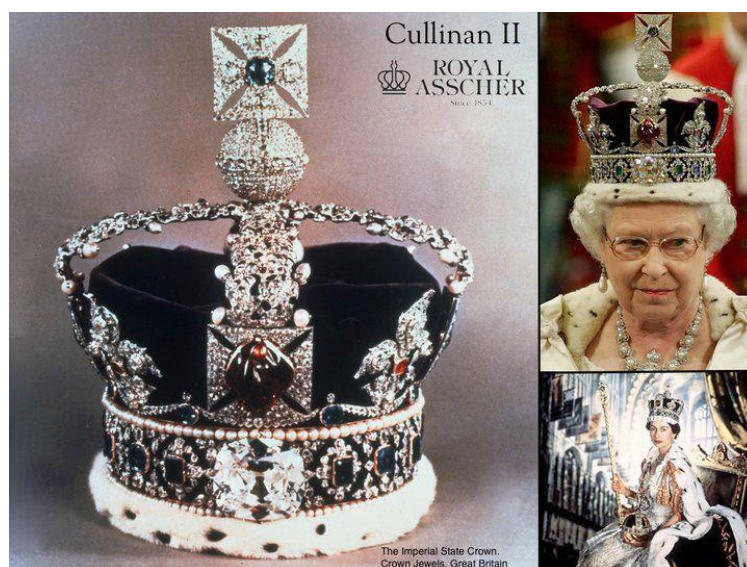
Taís Araújo, disse que ao ver o vídeo pensou que poderia ser explorado as riquezas naturais dos países africanos para possibilitar aos alunos a compreensão da história dos povos africanos a partir da exploração europeia. “É um absurdo ver a coroa da rainha da Inglaterra feita com diamantes retirados da África e os africanos nada receberem por isso. Engana-se que a escravidão acabou. Outro dia assisti um documentário na Netflix⁵, que falava do tráfico do marfim retirado dos elefantes. Muitos animais mortos só por causa do marfim”.

O diamante Cullinan II, conhecido como “A Grande Estrela da África”, foi o maior encontrado até hoje no mundo e descoberto na África do Sul, com 530,2 quilates, hoje com o valor aproximado em US\$ 400 milhões de dólares e equivalente a R\$ 2 bilhões de reais.

A professora Akotirene, disse ter ficado bem impactada com o vídeo ao ver que os participantes das palestras, pessoas brancas, ficaram “fazendo cara de paisagem” ao ouvir a palestrante Mallence dizer sobre a exploração dos países europeus e como a África é uma potência para o mundo.

⁵ A Netflix foi fundada por Reed Hastings e Marc Randolph, em 1997. Atualmente, a plataforma oferece o serviço streaming de vídeo que permite o acesso instantâneo a filmes, séries, documentários, shows e animações presentes no catálogo. Presente em 190 países e em mais de 30 idiomas. Com isso, o número de assinantes pelo mundo é de aproximadamente de 200 milhões, segundo a plataforma.

Ilustração 24 - Coroa com o diamante Cullinan II



<https://i.pinimg.com/originals/8e/30/4d/8e304d357efbe538e74e15802f9593ec.jpg>

Dando continuidade à oficina, cada participante tinha que retirar uma peça do quebra cabeça do mapa da África. Atrás de cada peça havia uma pergunta ou uma curiosidade sobre o continente que deveria ser respondida ou lida as informações. Na medida em que as participantes não sabiam responder as perguntas, as respostas foram sendo apresentadas pela pesquisadora.

Cada peça foi retirada aleatoriamente e o participante ao ler as informações do você sabia ou acertar as respostas tinham que encaixar a peça para compor o mapa. Durante a dinâmica foi possível perceber o quanto as participantes se surpreenderam com as descobertas das informações desconhecidas. Ao término da oficina o mapa foi construído e exposto na sala dos professores.

As perguntas e curiosidades sobre o continente africano que foram usadas para compor o quebra-cabeça foram as seguintes:

Quadro 9 - Perguntas e curiosidades utilizadas no quebra-cabeça

- Você sabia que a África é o terceiro continente mais extenso com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados, cobrindo 20,3% da área total da terra firme do planeta?
- Você sabia que o continente africano é o segundo continente mais populoso da Terra com cerca de um bilhão de pessoas, representando cerca de um sétimo da população mundial e 54 países independentes?
- Qual o nome do país de Nelson Mandela?
- Qual o país mais rico da África?
- Qual o nome da árvore milenar africana, símbolo de força e resistência que pode viver até 6 mil anos. Ela é chamada também de calabaceira, imbondeiro e embondeiro e que no Senegal, a árvore é considerada sagrada?
- Você sabia que o idioma Francês é um dos mais falados no continente africano? A abrangência é tamanha, que ele é mais falado lá do que na própria França.
- Você sabia **que na** época dos faraós, o ouro era o que mais valia, mas a cerveja chegou a ser uma moeda corrente?
- Você sabia que existiram no continente africano diversos reinos e impérios ao longo dos séculos, sendo muitos deles de enorme influência e poder? Cite o nome de um império africano.
- Você sabia que quem matasse um gato no Egito era punido com a morte e, em sinal de luto, os egípcios chegavam a depilar as sobrancelhas?
- Você sabia que o rio africano Nilo é considerado o maior rio em extensão do mundo?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao terminar as perguntas construímos um painel com o mapa da África, a partir das peças do quebra cabeça utilizado na dinâmica e que ficou exposto na sala dos professores.

Todo o material utilizado na oficina foi disponibilizado para as participantes, a fim que pudessem usar com os sujeitos da EJA durante as suas aulas.

Ilustração 25 – Encerramento da oficina África em foco



Fonte: arquivo da pesquisadora

OFICINA 4 – PASSAGEIROS DA NOITE

Na oficina “Passageiros da Noite”, estiveram presentes cinco participantes, o diretor da escola na condição de ouvinte e a monitora, tendo duas horas de duração. O objetivo da oficina foi refletir sobre o itinerário dos estudantes até a chegada na sala de aula depois de um dia exaustivo de trabalho.

A oficina foi iniciada com o vídeo da música “Trabalhador Brasileiro” de Seu Jorge. Ao término do vídeo foi proposto ao grupo que socializassem as suas impressões sobre “Ser trabalhador brasileiro na atualidade”.

QUADRO 10 - MÚSICA TRABALHADOR BRASILEIRO

Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia
Marmita é fria mas se precisa ir trabalhar
Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã
Patrão reclama e manda embora quem atrasar

Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Dentista, frentista, polícia, bombeiro
Trabalhador brasileiro
Tem gari por aí que é formado engenheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador

E sem dinheiro vai dar um jeito
Vai pro serviço
É compromisso, vai ter problema se ele faltar
Salário é pouco, não dá pra nada
Desempregado também não dá
E desse jeito a vida segue sem melhorar

Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Garçom, garçõnete, jurista, pedreiro
Trabalhador brasileiro
Trabalha igual burro e não ganha dinheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/seu-jorge/1089734/>

De acordo com os participantes ser trabalhador brasileiro é:

“Ser trabalhador brasileiro na atualidade é trabalhar só pra comer e para pagar conta”. (Dandara de Palmares)

“Ser trabalhador brasileiro é ter que trabalhar o dia inteiro feito uma condenada e quando chega em casa ainda tem mais trabalho para dar conta”. (Akotirene)

“Somos todos trabalhadores brasileiros, uns com bons salários, outros com baixos salários, uns com carteira assinada e outros vivendo da exploração do patrão”. (Carolina Maria de Jesus)

A partir das afirmações acima, podemos inferir que as participantes percebem a exploração da classe trabalhadora, dos baixos salários, da precarização do trabalho, da jornada exaustiva.

Nesse contexto, é que a escola deve pensar e repensar sobre a escolarização dos estudantes da EJA, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e que um dos principais é o direito a sobrevivência através do trabalho.

Para Arroyo (2021), deve-se priorizar o ensino de jovens e adultos com temas de estudos que lhes garantirão saberes para lutarem pelos direitos do trabalho.

Vejamos o que Arroyo (2021) afirma sobre as marcas do trabalho para sobreviver dos estudantes da EJA, ao longo de seus itinerários de vida:

Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, prendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida. (ARROYO, 2021, p.44).

Para dar continuidade ao debate, foi perguntado: Quem são os nossos estudantes da EJA e que atividades trabalhistas eles desenvolvem?

O grupo foi unânime ao afirmar que os estudantes da EJA, são pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos devido a condição em que viviam e que muitos tiveram de trabalhar para ajudar no sustento da família. Sobre as profissões, os participantes percebem que o trabalho autônomo como diarista, pedreiro, ambulantes, empregada doméstica são os que mais são realizadas pelos estudantes da EJA.

Após a fala dos participantes, apresentei a resenha do livro: Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa, de Edna Maria de Oliveira Ferreira e César Costa Vitorino. Realizamos a leitura compartilhada, interrompendo-a em alguns momentos para destacar os seguintes trechos e obter respostas das participantes.

Os trechos apresentados foram:

A EJA tem particularidades como qualquer modalidade de ensino. Quais são elas?

Sobre esse trecho, a participante Taís Araújo disse que a modalidade da EJA tem características diferenciadas e uma delas é o sistema de avaliação que não considera a nota como único instrumento para medir o aprendizado do estudante. Para ela a participação do estudante é o diferencial.

Akotirene trouxe a questão da frequência e o atraso dos estudantes como uma peculiaridade da EJA, que precisa acolher os estudantes para não abandonarem a escola mais uma vez.

A trajetória escolar desses sujeitos apresenta-se marcada por interrupções. Que interrupções são essas?

Sobre as interrupções da trajetória escolar dos estudantes, Carolina Maria de Jesus apresentou o abandono escolar devido ao desemprego, reprovação, violência onde moram, mudança de endereço e esgotamento físico e mental dos estudantes depois de um dia cansativo de trabalho.

A EJA é vista como processo educacional voltado a atender jovens e adultos que não frequentaram a escola em idade certa. Existe idade certa para estudar?

Com relação a esse trecho as participantes concordaram que não há tempo nem idade para aprender, a escola é o lugar de aprender com qualquer idade.

A concepção da EJA leva em consideração o currículo e toda a prática pedagógica. Como deve ser o currículo e a prática pedagógica para a EJA?

Nesse trecho as participantes apesar de concordarem que o currículo da EJA, deve ser um currículo que dialogue com a sua trajetória de vida, sua cultura, as questões que os oprime, houve divergência no que tange sobre as práticas pedagógicas. Para Akotirene existem muitas práticas voltadas para a EJA, que infantiliza os estudantes e nada acrescenta de novo na vida deles. As demais participantes consideraram que as práticas pedagógicas são adequadas a partir das condições que são oferecidas ao professor para ensinar e que por isso o professor sempre faz o melhor e consideraram importante a formação continuada para os professores da EJA.

Segundo Carolina Maria de Jesus, muitos professores acabam infantilizando o ensino da EJA por falta de materiais adequados, pois muitas vezes, as sobras de atividades utilizadas no diurno acabam sendo aproveitadas pelos professores no noturno.

A partir dos trechos apresentados, as participantes puderam refletir sobre o itinerário dos estudantes até a chegada na sala de aula depois de um dia exaustivo de trabalho, a construção do currículo pedagógico voltado para a EJA e também discutir sobre as práticas pedagógicas na EJA.

Na segunda parte da oficina, cada participante recebeu um ônibus de papel para que escrevesse um ou mais problemas enfrentados pelos estudantes da EJA, e sobre o quais a escola precisa ter um olhar mais sensível no que tange as práticas pedagógicas e o processo avaliativo.

Cada participante ao colocar o ônibus na pista foi explanando sobre o problema que destacou e a sua opinião.

Os temas que mais foram citados pelos participantes foram o desemprego, as condições precárias de moradia, a violência no bairro em que os estudantes moram, a fome, a falta de acesso aos bens culturais e de lazer, trabalho insalubre e baixa remuneração.

Sobre como a escola pode ter um olhar mais sensível no que tange as práticas pedagógicas e o processo avaliativo, os participantes relataram que na maioria das vezes a escola acaba se passando sobre as questões destacadas e não leva em conta a realidade dos estudantes, cumprindo apenas o calendário escolar e os trâmites impostos pela Secretaria de Educação.

A professora Conceição Evaristo destacou que a escola que atende a EJA precisa ser repensada e olhar para a realidade dos estudantes. “Não cabe mais a escola da EJA, ficar presa a teste e prova como única forma de medir o conhecimento dos estudantes”.

Já Akotirene acredita que muitas vezes, os professores não possuem autonomia suficiente para mudar o que está posto pelo sistema. Para ela, o ideal seria que os professores da EJA pudessem decidir e atuar levando em consideração cada realidade dos estudantes que chegam cansados na sala de aula, depois de um dia muito puxado de trabalho e que na maioria das vezes o que ganham não supre as suas necessidades. “Como alguém pode aprender alguma coisa cansada, preocupada com os problemas, com fome, atormentada pela violência? É difícil ensinar para os estudantes do noturno, só quem sabe é a gente que ouve diariamente as queixas dos estudantes”.

Dandara de Palmares, também trouxe a reflexão sobre os processos avaliativos da escola para a EJA. “Que sentido tem para os estudantes da EJA a nota? Os alunos da noite não estão preocupados com nota, eles querem é aprender. A nota tem que ser 10 sempre, afinal só de quererem retornar para a escola já devem ter nota máxima”.

Ilustração 26 – Oficina Passageiros da Noite



Fonte: arquivo da pesquisadora

Ilustração 27 – Oficina Passageiros da Noite



Fonte: arquivo da autora

Ilustração 28 – Oficina Passageiros da Noite



Fonte: arquivo da autora

Ilustração 29 – Oficina Passageiros da Noite



Fonte: arquivo da autora

OFICINA 5- PRIVILÉGIO BRANCO

A oficina “Privilégio Branco” teve como objetivo refletir sobre o conceito de branquitude como privilégio simbólico e subjetivo que colabora para a construção social e reprodução do racismo estrutural.

A oficina foi iniciada com a pergunta Quem é Preto e quem é Branco no Brasil?

No momento em que a pergunta foi lançada para o grupo, um silêncio estarecedor tomou conta da sala e todos se entreolhavam com um ar de incômodo. Propositamente repeti a pergunta umas três vezes para ver quem se arriscaria a responder.

Durante alguns minutos os participantes apenas refletiram sobre a pergunta e só então aos poucos foram conversando sobre a cor da população brasileira e a formação do povo brasileiro.













A primeira participante a se pronunciar foi Akotirene, que disse que no Brasil não tem Branco por sermos uma mistura de povos.

Em seguida, Dandara de Palmares trouxe como resposta que para saber quem é Preto no Brasil basta olhar para os presídios, a favela, a escola pública, os trabalhadores que não têm prestígio social e para saber quem são os Brancos é só olhar para os condomínios de luxo e os Três Poderes.

A participante Carolina Maria de Jesus contribuiu dizendo que no Brasil ainda há a falsa ideia de que não somos um país racista, se referindo ao mito da democracia racial. Segundo ela a mídia é a maior responsável, por isso que atenua a violência contra negros e exalta a cultura hegemônica através dos seus programas.

Após as colocações dos participantes foram projetadas imagens de pessoas brancas para que pudessem reconhecê-las, bem como os casos que cada uma se referia. As imagens disponibilizadas estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 13 – Imagens utilizadas na oficina privilégio branco

Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4
			
Imagem 5	Imagem 6	Imagem 7	Imagem 8
			
Imagem 9	Imagem 10	Imagem 11	Imagem 12
			

Fonte – Elaborado pela autora a partir de diversas matérias jornalísticas veiculadas em todo o país.

Quadro 11 – Contexto de cada imagem utilizada na oficina privilégio branco

<p>Imagem 1 – O caso de Rafael Nunes, que ficou conhecido como o Mendigo Gato de Curitiba e que viralizou nas redes sociais e jornais internacionais. Ano 2012</p>
<p>Imagem 2- Rubens Sabino, ator do filme Cidade de Deus foi morar na Cracolândia por causa do vício. O caso não teve grande repercussão na mídia. Ano 2017</p>
<p>Imagem 3- O Caso Henry Borel, refere-se ao assassinato do menino pelo padrasto Doutor Jairinho e com várias coberturas midiáticas em todos os jornais e mídias. Ano 2021</p>
<p>Imagem 4- Tales Alves, conhecido como o Gari Galã de Belo Horizonte, ganhou vários contratos para desfiles e propagandas. Ano 2020</p>
<p>Imagem 5- O caso da morte do jornalista inglês Dom Phillips e o indigenista brasileiro Bruno Araújo Pereira, com grande cobertura internacional. Ano 2022</p>
<p>Imagem 6- O contraste social apresentado nas cores das pessoas que exercem a profissão de médico e a profissão de gari. Ano 2014</p>

Imagem 7- Caso do médico anestesista a Giovanni Quintella Bezerra, acusado de estupro a uma paciente sedada na Baixada Fluminense. Ano 2022

Imagem 8- Caso das crianças brancas na calçada em São Paulo que viralizaram e viraram modelos. Ano 2016

Imagem 9- O caso do falso médico da Samu Gerson Lavísio, descoberto após amputar a perna de um paciente. Ano 2022

Imagem 10- Caso de denúncia de racismo sofridos pelos filhos das atrizes Giovanna Ewbank e Thaís Araújo, mas que apenas a atriz branca teve apoio nas redes sociais. Ano 2022

Imagem 11- Caso do ator Sérgio Hondjakoff, o “Cabeção” de Malhação que ameaçou matar o pai para conseguir dinheiro para sustentar o vício. O ator recebeu inúmeros apoios e ajuda de artistas e foi internado em uma clínica para tratamento. Ano 2022

Imagem 12- Caso de racismo sofrido pelos filhos dos atores Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank, em Portugal. O caso repercutiu semanas nas várias plataformas audiovisuais. Ano 2022

Fonte – Elaborado pela autora a partir de diversas matérias jornalísticas veiculadas em todo o país.

Após a apresentação das imagens, fomos uma a uma comentando sobre cada caso, o que cada imagem retratava e o como o privilégio branco estava sendo representado. Também durante o debate aproveitamos para pensar sobre a situação das pessoas negras na mesma situação das pessoas brancas retratadas nos fatos e como a sociedade se cala.

Taís Araújo lembrou dos atores negros ao ver o caso dos atores apresentados nas imagens e disse: “Se a gente parar pra reparar direito, os atores negros dificilmente mudam de classe social. Se voltam para a pobreza e se envolvem com drogas ou cometem crime aí lascou-se de vez. Olha o caso do ator Fábio Assunção, sempre ajudado pela Globo, por que será?”

Akotirene lembrou também dos casos de tantas crianças negras que pedem nas sinaleiras e que também trabalham, e, no entanto, não há nenhuma comoção social ao fato de serem levadas para agência de modelo. “O vídeo mostra o quanto a sociedade brasileira é hipócrita e racista inclusive com as crianças”.

As colocações trazidas pelas participantes revela a seletividade das pessoas ao se depararem com pessoas brancas na condição de pobreza extrema, o que revela a naturalização do racismo.

Para Schucman (2012) a branquitude é entendida como:

Uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SCHUCMAN, 2012, p. 23).

Como forma de provocar o debate, foi perguntado para as participantes se já tinham trabalhado o tema “Privilégio Branco” na sala de aula e como resposta obtivemos o não, mas, que ao trabalharem sobre o racismo o privilégio branco aparece automaticamente.

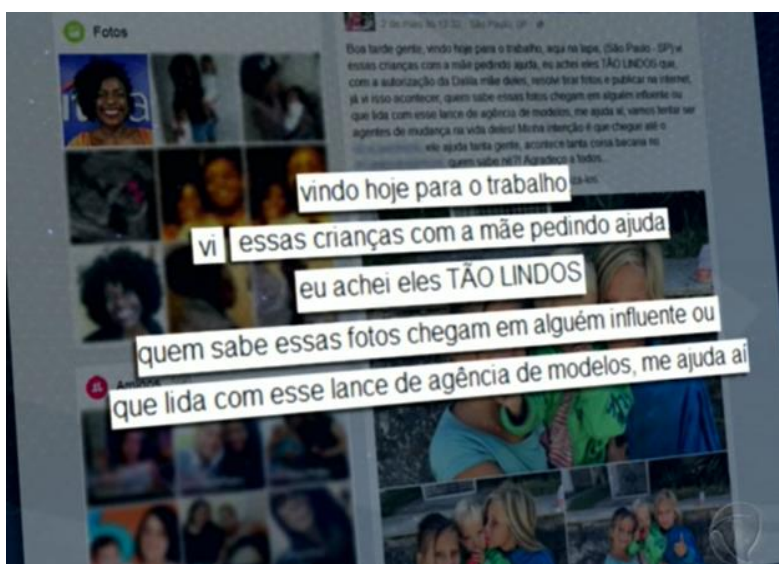
Em seguida, assistimos ao vídeo Privilégio Branco que retrata uma família branca que se encontrava na calçada de São Paulo e que ganhou notoriedade após a repercussão do caso por uma mulher negra nas redes sociais.

Ilustração 29 – Vídeo crianças brancas na calçada



Fonte: https://www.youtube.com/results?search_query=crian%C3%A7as+brancas+na+cal%C3%A7ada

Ilustração 30 – Vídeo crianças brancas na calçada



Fonte: https://www.youtube.com/results?search_query=crian%C3%A7as+brancas+na+cal%C3%A7ada

No trecho do vídeo que retrata a publicização das imagens das crianças por uma mulher negra, exaltando a beleza das crianças loiras de olhos azuis e pedindo ajuda para as agências de modelo causou incômodo e indignação nas participantes conforme a seguir:

“Ôxi, olha que miséria, a mulher negra acostumada a ver um monte de criança negras na rua, mas ela se incomoda com as crianças brancas”.
(Conceição Evaristo)

“É um absurdo ainda hoje a gente ver os brancos sendo associados ao conceito de beleza, pureza, limpeza e que merecem a dignidade”.
(Dandara de Palmares)

Os relatos apresentados evidenciam a manutenção da condição do negro na sociedade brasileira, em especial as crianças negras que submetidas as condições de pobreza extrema não comovem a sociedade, enquanto as brancas, desde muito cedo causam sensibilidade e ação para que as tirem das condições de vulnerabilidade.

Conforme Gomes In: Gonçalves e Muniz (2016):

(...) racismo é um sistema que estrutura nossas relações cotidianamente. Paradoxalmente, ele funciona para todos: brancos e não brancos, de modo a enredar ambos numa ideologia que mascara as relações sociais objetivas, fazendo o racismo parecer algo natural e inevitável; criando estereótipos que são vistos como verdadeiros, estáticos e imutáveis; naturalizando e omitindo as relações de poder e de dominação” (GOMES In: GONÇALVES e MUNIZ, 2016, p. 83).

Sendo assim, o racismo estrutural é o que desumaniza as pessoas negras de tal forma, que não permite que elas se sintam capazes e/ou serem merecedoras de dignidade. O pensamento eurocêntrico colonial estabelece normas culturais e sociais que definem regras, condutas e padrões discriminatórios que são naturalizados pela sociedade.

Para Cida Bento (2022), há um pacto narcísico entre as pessoas brancas, o que ela define de pacto da branquitude, uma cumplicidade não verbalizada que visa a manutenção de seus privilégios.

Vejamos o que ela nos diz sobre o pacto da branquitude:

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse. As formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (BENTO, 2022, p.18).

Para Bento (2022), o pacto da branquitude, é um pacto não verbalizado, em que as pessoas brancas buscam se manter em lugares de prestígio e de ascensão social por considerarem que é deles por direito de geração a geração. Dessa forma, a branquitude naturaliza as desigualdades dos demais grupos étnicos e contribuem perpetuarem as mazelas sociais e subalternidade de grupos racializados.

Ilustração 31 – Vídeo crianças brancas na calçada



Fonte:

https://www.youtube.com/results?search_query=crian%C3%A7as+brancas+na+cal%C3%A7ad

[a](#)

Ilustração 32 – Crianças brancas na calçada



Fonte: https://www.youtube.com/results?search_query=crian%C3%A7as+brancas+na+cal%C3

[%A7aa](#)

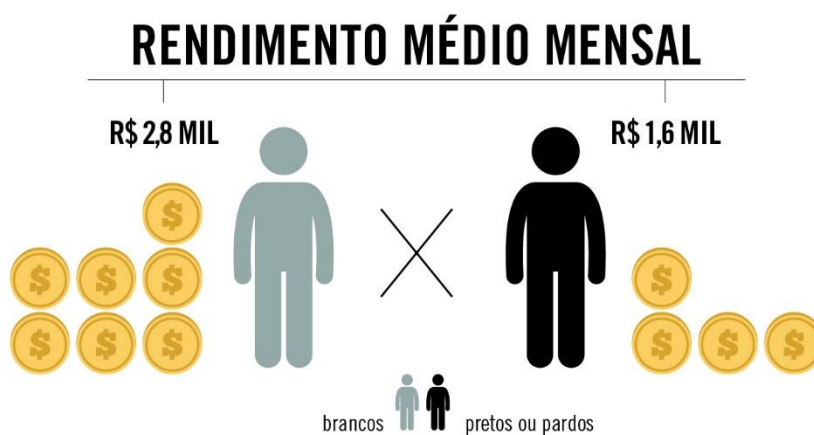
Ilustração 33 – Oficina privilégio branco



Fonte: arquivo da autora

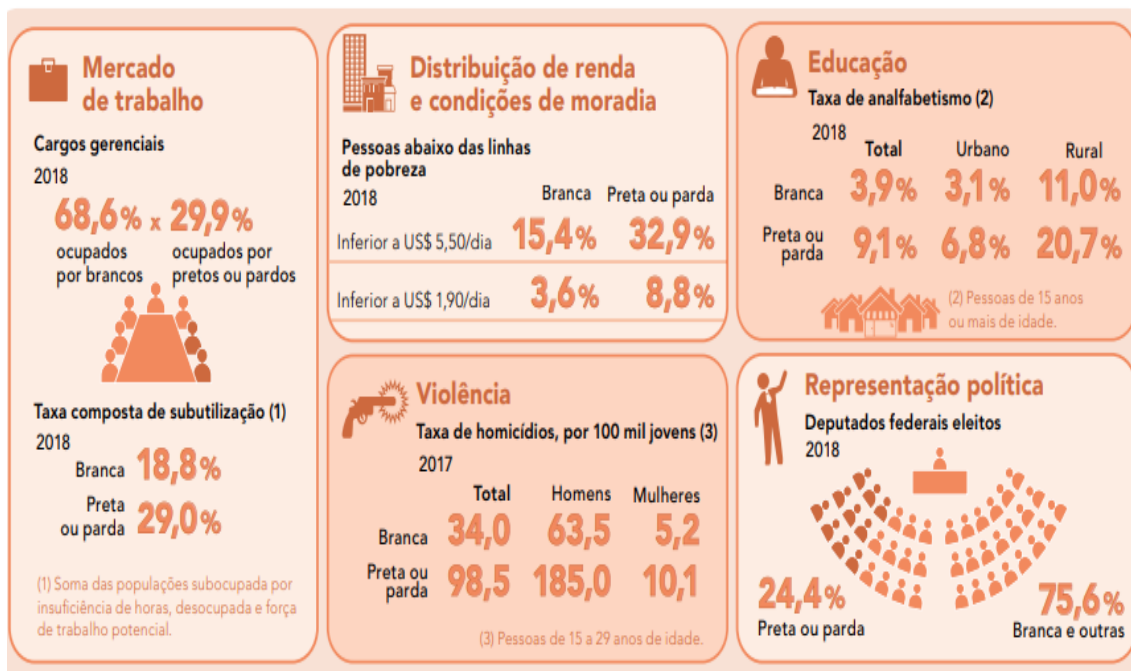
Foi apresentado para os participantes dados sobre a desigualdade racial, a fim de que refletissem sobre o privilégio branco na sociedade brasileira.

Ilustração 34 – Rendimento médio de pessoas negras e brancas



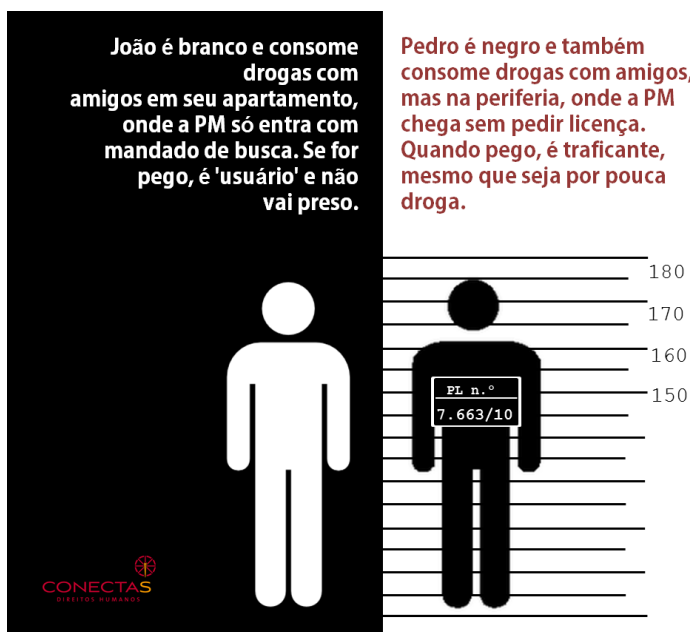
Fonte: <https://piaui.folha.uol.com.br/wpcontent/uploads/2019/11/Desigualdade-racial-2.jpg>

Ilustração 35 – Indicadores sociais sobre pessoas negras e brancas



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. 2019

Ilustração 36 – Prisão por consumo de drogas



Fonte : <https://www.conectas.org/wp-content/uploads/2013/05/PL-Drogas-31.png>

Ilustração 37 – O Brasil em preto e branco



Fonte:

https://imgsapp.em.com.br/app/noticia_127983242361/2013/11/24/473071/2013112407433722_9506a.jpg

Durante a apresentação dos indicadores, os participantes ficaram impactados com os índices e foram discutindo cada lâmina projetada.

Sobre o rendimento médio entre pessoas negras e brancas, Carolina Maria de Jesus atribuiu a baixa escolaridade das pessoas negras que não conseguem acessar os melhores empregos. “Como as pessoas vão ganhar bem se não conseguem estudar e quando conseguem o racismo também prejudica de chegar lá? É difícil viu!”.

A participante Dandara destaca os índices apresentados no ifonográfico indicadores sociais sobre pessoas negras e brancas. Para ela é preciso investimento em políticas públicas de forma permanente para que as pessoas negras possam mudar a realidade apresentada. “Em todas as áreas as pessoas negras sempre estão em desvantagens e para mudar isso é preciso investimento o tempo todo do governo e em todas as áreas e também das empresas”.

Sobre o que revela Dandara, Sílvio de Almeida nos diz que:

Consequentemente, dispendo de menor poder aquisitivo e menos informação sobre cuidados com a saúde, a população negra terá mais dificuldade não apenas para conseguir um trabalho, mas para permanecer nele. Além disso, a pobreza, a pouca educação formal e a

falta de cuidados médicos ajuda a reforçar os estereótipos racistas, como a esdrúxula ideia de que negros têm pouca propensão para trabalhos intelectuais, contemplando-se assim um circuito em que a discriminação gera ainda mais discriminação. (ALMEIDA, 2019, p.157).

Com relação a prisão de pessoas negras e brancas por porte ilegal de drogas, a participante afirmou que há um tratamento diferenciado pela polícia ao afirmar que: “É muito filhinho de papai drogado e quando a polícia pega ninguém nem fica sabendo, não vai preso, mas quando é o preto da favela, aí já viu, é porrada, tiro e cadeia”, a gente ver toda hora isso na televisão”.

Conforme Almeida (2019):

O racismo tem, portanto, duas funções ligadas ao poder do Estado: a primeira é a fragmentação, de divisão no mundo contínuo biológico da espécie humana, introduzindo hierarquias, distinções, classificações de raças. O racismo estabelecerá a linha divisória entre superiores e inferiores, entre bons e maus, entre os grupos que merecem viver e os que merecem morrer, entre os que terão a vida prolongada e os que serão deixados para a morte, entre os que devem permanecer vivos e os que serão mortos. E que entenda que a morte aqui não é apenas a retirada da vida, mas também a entendida como a exposição ao risco da morte, a morte política, a expulsão e a rejeição. (ALMEIDA, 2019, p.116).

Após o debate sobre os indicadores foi realizada a autoavaliação do processo formativo pelos participantes e nada mais foi proposto.

6 REFLEXÕES E AUTOAVALIAÇÕES DOCENTES ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO

Os professores que participaram da pesquisa demonstraram ter o mínimo de conhecimento sobre a importância da EREER, mesmo sem a maioria ter tido alguma formação específica para trabalhar com as temáticas. Ao longo do processo formativo, identificamos a curiosidade dos participantes em conhecer de forma aprofundada alguns teóricos que discutem a EREER e o interesse de referências bibliográficas, sugestões de cursos, materiais pedagógicos etc.

Para os participantes, as ações desenvolvidas ao longo do processo formativo possibilitou uma nova vivência de formação continuada e a importância em socializar os conhecimentos e impressões acerca do objeto estudado referentes as categorias de análises estudadas.

Sobre a categoria formação de professor foi bem discutida e o reconhecimento da formação continuada e em serviço foi evidenciada durante todo o processo, porém houve várias críticas ao sistema de ensino que não investe na formação docente como forma de valorização da educação, o que impede que os professores tenham acesso à formação de qualidade já que acaba sendo os próprios que custeiam suas formações quando é possível.

Já no que tange a categoria descolonização do currículo, houve a necessidade de indicar o debate sobre o tema, afinal não basta apenas trabalhar as temáticas da EREER na sala de aula para garantir a descolonização, mas uma série de ações que vão muito além da sala de aula e da responsabilidade do professor.

Consideramos que o grupo foi muito participativo e que o momento formativo possibilitou que os participantes pudessem refletir criticamente sobre os temas estudados. Ao finalizar o processo formativo percebemos que o grupo gostaria que as oficinas continuassem ao longo do ano e nos comprometemos a levarmos uma proposta de formação para a secretaria municipal de educação do município.

Destacamos as oficinas Racismo Estrutural e Privilégio Branco, momentos mais significativos, pois geraram grandes debates sobre os temas, desconstrução de preconceitos e mudanças na forma de planejar as aulas e atividades para os estudantes da EJA.

Os professores participantes foram unânimes ao afirmarem que as oficinas provocaram inquietações que os levaram a repensarem as suas práticas pedagógicas, analisarem de forma crítica a escolha dos materiais utilizados e a despertarem atenção para o currículo praticado na escola.

Com o encerramento das oficinas, aplicamos a segunda entrevista semiestruturada para refletirmos sobre o produto final da pesquisa. Dentre as perguntas houve a seguinte: Você considera que após as oficinas de intervenção formativa seu planejamento será pensado a partir da descolonização do currículo?

Vejamos os depoimentos:

“Não há como não pensar no currículo depois dessas oficinas. A partir de agora vou procurar sempre trabalhar pensando no racismo para ver se a gente muda alguma coisa” (Taís Araújo)

“As oficinas me impactaram, a forma como estudamos sobre o racismo fez eu olhar de um outro ângulo que nunca tinha parado para pensar antes. Não tenho dúvidas que vou fazer diferente apesar de sempre ter trabalhado sobre o racismo”. (Akotirene)

“A escola ainda hoje trabalha sobre a cultura das pessoas brancas porque foi assim aprendemos ao longo de nossas vidas, mas, hoje em dia não dá mais. O mundo mudou, os estudantes mudaram, só a escola é que nunca muda e nós professores precisamos mudar também. Só tenho a agradecer pelos momentos das oficinas que me fizeram crescer como professora e como ser humano”. (Conceição Evaristo).

Como exposto, as oficinas promoveram mudanças significativas nos participantes e temos certeza de que como consequência a descolonização do currículo será inevitável, mesmo que ainda de forma tímida, mas com grandes impactos para a EJA da escola municipal Jacira Fernandes Mendes em Lauro de Freitas-BA.

Um dos destaques apontados pela monitora foi o desejo dos participantes em continuar com o processo formativo, inclusive o despertar para a necessidade da descolonização do currículo da escola e não só na prática pedagógica dos professores.

Como parte do processo avaliativo, destacamos a organização das oficinas como possibilidade de serem reaplicadas com os estudantes, assim como as dificuldades encontradas para realização das mesmas, como os constantes atrasos de alguns participantes devido à dificuldade de transporte para chegarem na escola, engarrafamentos e cansaço após duas jornadas de trabalho, visto que todos os participantes trabalham 60 horas.

Sobre o espaço sala de professores, onde realizamos as oficinas, houve alguns momentos que os estudantes interferiam para tirar dúvidas das atividades com os professores, pois enquanto as oficinas aconteciam com os professores, os estudantes realizavam atividades dirigidas supervisionadas pelos gestores e as vezes por um funcionário da escola.

Destacamos também a parceria da equipe gestora que fez toda a diferença durante o processo formativo assumindo as turmas para que os professores pudessem participar das oficinas e providenciando os materiais para cada encontro, inclusive lanche.

Os textos a seguir apresentados são instrumentos catalogados ao longo do processo formativo através das oficinas de intervenção realizada. As oficinas foram consideradas pelos participantes como momentos significativos para a reflexão sobre do impacto de como o racismo estrutural impacta as suas práticas pedagógicas.

Considera-se que nas práticas pedagógicas emancipatórias devem prevalecer o diálogo e a problematização acerca dos currículos eurocêntricos que subjugam os elementos culturais, artísticos, sociais, econômicos, políticos e religiosos da cultura africana.

A primeira autoavaliação da oficina Conhecendo a Lei 10.639/03 e o Parecer 03/2004, os participantes reconheceram a importância da lei no combate ao racismo estrutural, porém a maioria admitiu que não conheciam o teor do que propõe a lei com profundidade, apenas alguns aspectos.

Quadro 12 - Autoavaliação da oficina conhecendo a lei 10.639/03 e o parecer 03/2004 pelos participantes

Participantes	Autoavaliação
Taís Araújo	Conhecer a Lei 10.639/03 e o Parecer foi muito bom. Hoje tivemos uma grande oportunidade de saber sobre a quem cabe as responsabilidades sobre a garantia da lei na escola.
Conceição Evaristo	Seria tão bom se a lei fosse realmente cumprida nas escolas, mas ainda estamos engatinhando depois de vinte anos da existência da lei. Foi muito bacana o nosso encontro de hoje, aprendi coisas sobre a lei que nem imaginava.
Maria Carolina	A lei 10.639/03 existe já faz um tempo e ainda hoje muitos professores infelizmente nunca tiveram a oportunidade de conhecê-la da forma que estudamos hoje. Estudar a lei nos ajuda a entender como podemos trabalhar na sala de aula sobre as questões da cultura africana.
Lélia Gonzalez	Gostei muito da oficina de hoje, pois tive a oportunidade de conhecer o parecer e o que diz a lei, sobre os conteúdos que devem ser trabalhados sobre a cultura africana e afrobrasileira. A lei nos orienta sobre o nosso papel enquanto mediadores do conhecimento no que tange as temáticas raciais.
Beatriz Nascimento	Infelizmente não tivemos a oportunidade de estudarmos sobre a lei 10.639/03 nas faculdades e não há investimento em cursos para que possamos nos aprofundar sobre os temas que devemos trabalhar na sala de aula sobre a África e tudo acaba ficando sempre nas nossas costas. Na maioria das vezes os professores querem fazer cursos, mas não possuem condições, estamos ganhando

	<p>muito pouco que mal dá pra sobreviver, piorou pagar cursos. Hoje foi uma oportunidade muito boa de aprendermos uns com os outros sobre a lei e o parecer.</p>
Nelson Sargento	<p>Apesar de já conhecer a lei e o parecer gostei muito da oficina, pois tive a oportunidade de refletir ainda mais sobre a importância da lei e também sobre o parecer que reafirma a importância de se trabalhar sobre as questões raciais.</p>
Dandara de Palmares	<p>Hoje aprendi muito sobre a lei 10.639/03 e o parecer. Ouvir as contribuições dos colegas me fez pensar de forma bem crítica sobre o que estamos fazendo na nossa escola para garantir a lei e fico muito feliz que estamos no caminho certo. Ainda falta muito para a educação ser ideal como sonhamos, mas cada um fazendo a sua parte já é muita coisa.</p>
Akotirene	<p>Quando conhecemos as leis educacionais buscamos sempre cumprir o que cada uma propõe desde que sejam nos dadas as devidas condições. Sem o conhecimento do que diz a lei sobre o ensino da cultura africana e brasileira, os professores não sabem o que fazer, cada um faz o que acha correto, ou não fazem por causa do preconceito. A oficina de hoje foi muito boa porque fez a gente olhar para a nossa responsabilidade enquanto professores da EJA, na luta contra o racismo.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A oficina Conhecendo a Lei 10.639/03 e o Parecer 03/2004 foi um momento potente. Os participantes consideraram o momento formativo importante para a garantia da lei na escola e consideraram as suas formações insuficientes para trabalhar com as questões das temáticas da EREER com os sujeitos da EJA.

Como exposto, percebe-se que os participantes já realizam atividades sobre a cultura africana, porém, a maioria ainda se sente inseguros para

trabalhar alguns temas como por exemplo as questões acerca da religiosidade de matrizes africanas mesmo sabendo que a lei propõe o trabalho.

Durante a oficina ficou evidenciado que os participantes apresentam interesse em formação continuada sobre a cultura africana e entendem que a falta de investimento impacta a qualidade do ensino oferecido.

Quadro 13 – Autoavaliação da oficina racismo estrutural pelos participantes

Participante	Autoavaliação
Nelson Sargento	A construção dessa oficina foi muito importante sobre o aspecto da reflexão, onde cada imagem me fez viajar por um caminho ao qual não gostaria que existisse... A proposta realizada seria muito importante se fosse realizada também com os alunos para refletirem sobre a realidade da nossa sociedade.
Dandara de Palmares	Amei participar de um momento tão bacana como essa oficina. Fazia tempo que não me sentia bem em uma formação. Gosto de ver como as coisas são trabalhadas de forma leve, assim me sinto encorajada para trabalhar com os estudantes.
Carolina Maria de Jesus	Os temas trabalhados na oficina são muito importantes para que os professores possam sair do lugar de que não se sentem preparados para trabalhar com o tema do racismo. Seria bom se todos os funcionários e alunos também pudessem participar para a gente aprender junto.
Akotirene	Participar das oficinas as vezes é difícil porque ver os nossos irmãos sofrerem tanta monstruosidade dói na alma. É triste ter que ainda hoje em dia a gente ainda tenha que falar sobre o racismo, mas sei que é necessário e importante. As oficinas têm me

	proporcionado querer estudar ainda mais sobre as questões étnico-raciais para melhorar a minha prática.
Taís Araújo	A oficina foi muito enriquecedora, porque nos permitiu refletir sobre o tema por meio de imagens de situações impactantes na nossa sociedade, vivenciadas pelos nossos irmãos negros e que nos causa dor. Infelizmente o nosso povo continua sendo vítima desse sistema que coloca como inferior todos aqueles que não tem a pele “clara”.
Conceição Evaristo	A oficina foi maravilhosa, trouxe um tema atual e que também nos remete a um encontro com a nossa própria História que precisa ser lembrada, mesmo nos trazendo tanta dor e sofrimento, mas se torna importante para que possamos continuar lutando por mais dignidade e equidade. Obrigada!

Fonte: elaborado pela autora

Sobre a autoavaliação da oficina Racismo Estrutural, foi possível perceber que os participantes percebem a necessidade das práticas pedagógicas serem descolonizadas para que seja possível combater o racismo estrutural na sociedade.

A dinâmica realizada na oficina foi validada pelos participantes e considerada possível de ser realizada com os estudantes. Também ficou explícito a preocupação dos participantes em trabalhar sobre a violência policial sofrida pelas pessoas negras, tendo em vista que é um tema delicado e que precisa de um planejamento com intencionalidade bem definida, para não agredir ainda mais os estudantes que já sofrem diariamente e são vítimas do racismo estrutural.

Quadro 14 – Autoavaliação da oficina África em foco pelos participantes

PARTICIPANTES	AUTOAVALIAÇÃO
Akotirene	Hoje tivemos um encontro com muitas descobertas e trocas. Conhecer mais sobre os nossos ancestrais e constatar que é um continente tão rico a África. Além disso, poder montar o mapa da África significou para mim reafirmar a África como continente e não com um país. Assim que puder vou fazer uma pós em Cultura da África para aprender mais, a África é um mundo a ser descoberto.
Taís Araújo	O encontro mais uma vez foi muito produtivo. É um momento de muito aprendizado em que trocamos conhecimento. Hoje exploramos um pouco o mapa do continente africano, curiosidades dos países, as riquezas africanas e o quanto a África é explorada por países Ocidente, que tentam passar para o mundo apenas a pobreza e a miséria do continente. As oficinas irão nos ajudar a elaborar atividades que contribuirão para o aprendizado dos nossos estudantes.
Conceição Evaristo	O encontro de hoje com a professora Lorena Bárbara, foi muito interessante e produtivo, pois houve troca de informações sobre a África, modificando inclusive algumas visões que eu tinha sobre o continente. Gostei muito do vídeo que assistimos e como os africanos são potentes e criativos. O projeto de Mallence precisa ser conhecido pelos estudantes da EJA, pois muitos vivem situações muito parecidas pelos meninos do vídeo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O depoimento de Akotirene demonstra o quanto o continente africano ainda é desconhecido, pouco estudado e por isso a necessidade de investimento na formação continuada de professores para que possam atuar na sala de aula

valorizando os aspectos da cultura africana, desconstruindo a visão negativa sobre a África e empoderando os estudantes através da história de seus ancestrais, visto que a maioria dos estudantes são negros descendentes de africanos que foram escravizados.

Neste tocante, percebemos que nos depoimentos apresentados há interesse dos professores em participar de formações que apresentem como proposta o estudo sobre o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, pois muitos sentem-se inseguros e com dificuldades para trabalharem as questões raciais na sala de aula.

No que tange essas questões, Munanga (2005), nos chama a atenção:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Dessa forma, os depoimentos apontam para a necessidade de investimento na formação continuada para a construção de práticas pedagógicas democráticas antirracistas que reconheça e valorize as diferenças.

Quadro 15 – Autoavaliação da oficina passageiros da noite pelos participantes

PARTICIPANTES	AUTOAVALIAÇÃO
Conceição Evaristo	A oficina de hoje foi bastante proveitosa e interessante, pois tivemos um olhar mais profundo para os alunos da EJA, pontuando principalmente as dificuldades que eles enfrentam no dia a dia até chegarem a escola, não esquecendo de nos colocarmos no lugar dos mesmos, principalmente valorizando os sonhos, porque esses estão vindo, ou seja frequentando à escola, é para concretizar sonhos.

Akotirene	A oficina foi muito boa, tive a oportunidade de refletir com meus colegas sobre as dificuldades e desafios que os estudantes da EJA enfrentam diariamente. Trouxemos nossas visões e também nossas práticas do dia-a-dia para melhorar a autoestima dos nossos estudantes e incentivá-los.
Taís Araújo	Esse foi mais um encontro prazeroso, onde trocamos ideias, experiências e aprofundamos o nosso conhecimento sobre os nossos estudantes. Desenvolvemos práticas que contribuirão para aprimorar o processo de ensino/aprendizagem dos nossos alunos. O momento também fez eu refletir o quanto é difícil trabalhar o dia todo e estudar a noite, pensar em minha trajetória de professora de 60 horas e sempre buscando fazer o meu melhor.
Dandara de Palmares	Hoje discutimos sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA para continuar seus estudos e de como a escola e nós educadores podemos colaborar com os educandos para que se sintam motivados a continuar acreditando que através da educação eles podem transformar a realidade. Fazer parte desse momento foi muito bom.
Carolina Maria de Jesus	A oficina Passageiros da Noite, me fez refletir sobre os estudantes da EJA, suas trajetórias de vida tão prejudicadas pelo racismo, as dificuldades que eles passam para chegar à escola, os sonhos que essas pessoas possuem, a insegurança por conta da vida sofrida e todos os percalços que vivenciam

	diariamente. Estou bastante reflexiva com essa oficina.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A realização da oficina Passageiros da Noite possibilitou inúmeras contribuições a partir das reflexões realizadas. Nos argumentos declarados pelos participantes percebe-se que há uma preocupação dos professores em promover uma educação de qualidade para os sujeitos da EJA que chegam à escola depois de um dia exaustivo de trabalho.

O momento foi de reconhecimento dos participantes também como passageiros da noite, pois identificaram-se como trabalhadores com jornada tripla de trabalho, sem valorização profissional, mal remunerados e que mesmo com todas as dificuldades e opressão não desistem.

Os sonhos dos sujeitos da EJA apareceu várias vezes durante a oficina. O tema foi trazido pelos participantes que consideram o retorno dos estudantes à escola devido ao fato que eles buscam a concretização de seus sonhos através da conclusão dos estudos.

Durante esse momento foi perguntado aos participantes sobre que sonhos os alunos buscam realizar através da escola e foi evidenciado que os estudantes querem conseguir um trabalho com carteira assinada, ter um diploma de segundo grau, fazer uma faculdade e aprender a ler e a escrever.

Como visto, os sonhos dos sujeitos da EJA foi trazido pelos participantes como forma de reconhecimento da responsabilidade de cada um na mediação da concretização dos sonhos dos discentes, como possibilidade de mudança de vida.

Os participantes compreendem as causas e as consequências do processo de exclusão que vivem os educandos e por isso buscam trabalhar com estratégias pedagógicas com foco na superação das dificuldades dos estudantes.

Um outro aspecto observado durante a oficina foi a atenção dos participantes para o contexto em que vivem os estudantes. Segundo eles, as aulas sempre partem do contexto de vida dos sujeitos da EJA, suas dificuldades e como a escola pode auxiliá-los na solução, através de aulas críticas e problematizadoras.

Também apontam a baixa autoestima dos discentes como um desafio enfrentado diariamente. Durante a oficina foi perguntado para o grupo quais são as condições de vida dos estudantes da municipal Jacira Mendes e obtivemos as seguintes respostas:

“A vida desses estudantes não é brincado não. Teve uma aluna que me disse que na pandemia até rezou para não acabar, porque recebia o auxílio emergencial e as cestas básicas da escola. Imagine aí ouvir uma coisa dessa. É triste viu!” (Carolina Maria de Jesus)

Nossos estudantes são os trabalhadores brasileiros, sobrevivem com pouco e as vezes com nada, é quem rala o dia todo e ainda vem pra escola aprender alguma coisa”. (Dandara de palmares)

Esse cenário descreve a realidade dos alunos da EJA, trabalhadores, desempregados, oprimidos, explorados, oriundos das classes populares, com itinerários de vida constantemente interrompido, mas que reconhecem na educação o significado do processo humanizador que lhes fora negado ao longo de suas vidas.

Conforme Arroyo (2021):

Para reinventar identidades educadoras, capazes de entender com que educandos convivemos, que educandos formamos. Para reinventar que currículos capacitarão os mestres para entenderem-se entendendo os educandos – crianças, adolescentes, jovens-adultos. Cada uma das temáticas destes textos propõe se aprofundar nas questões que os docentes-educadores/as se colocam: Quem são os educandos/as com que trabalhamos nas escolas e, especificamente, na EJA? Como entender suas vivências tão extremas e como trabalhá-las nos conhecimentos? Com que artes de educar-formar? A que formação, a que saberes têm direito como mestres-educadores e educandos. Como garantir seu direito a entender os processos vividos de construir identidades educadoras reinventadas? (ARROYO, 2021, p.12).

A oficina possibilitou ao grupo a reflexão sobre quem são os sujeitos da EJA, de onde eles vêm, suas histórias de vida, suas dificuldades e seus sonhos. Sendo assim, entendemos que o objetivo da oficina foi alcançado. Ao reconhecerem quem são os sujeitos da EJA, os participantes confirmam o que propõe Arroyo (2021) e que o currículo da EJA deve interrogar o sistema opressor em que vivem os estudantes, possibilitando a emancipação dos mesmos através da busca e da garantia do conhecimento de seus direitos.

Quadro 16 – Autoavaliação da oficina privilégio branco pelos participantes

PARTICIPANTES	AUTOAVALIAÇÃO
Akotirene	Refletir a vantagens que as pessoas brancas têm em relação a outras etnias, precisa ser discutido. Avalio o encontro como excelente, noite bastante proveitosa e é o que queremos.
Dandara de Palmares	O encontro de hoje foi muito produtivo, abordando as questões do privilégio branco, situações em que o tratamento é diferente em relação ao preto, o olhar é seletivo. O branco é vítima nas situações, em detrimento do preto que é geralmente visto como culpado. Privilégio branco são as vantagens que os brancos possuem, devido ao racismo em vários segmentos da sociedade.
Carolina Maria de Jesus	Nesse encontro de hoje revisitar o privilégio branco e suas mazelas para o povo negro é sempre um momento de indignação e dor. Os dados apresentados no encontro reforçaram o que já penso e vivo sobre esse tema. É preciso falar do privilégio branco sempre, contestar os cargos de poder exercidos só por pessoas brancas e mudar essa realidade. Foi uma noite muito proveitosa.
Taís Araújo	Hoje a oficina me deixou bem chocada, é muito triste ver como as pessoas desconsideram as pessoas negras e se comovem ao ver pessoas brancas nas condições que a sociedade considera normal as pessoas negras estarem. O caso das crianças brancas na calçada me deixou indignada, mas não pelo fato delas terem sido ajudadas, mas pelo fato de saber se fossem negras estariam até hoje na mesma condição. A sociedade não se importa com criança

	negra na calçada, nas sinaleiras, fora da escola. É muito triste.
Conceição Evaristo	O presente encontro foi muito significativo, porque pudemos perceber através das imagens e vídeos que o racismo está bem vivo e estruturado em nossa sociedade, na medida em que percebemos que o privilégio branco está cada vez mais sendo contestado e precisa ser mesmo. Tocar nesse assunto incomoda muita gente, ter o privilégio branco é ter as melhores condições e levar vantagem em tudo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A oficina Privilégio Branco, foi uma excelente oportunidade de reflexão sobre o que significa ser negro e ser branco na sociedade brasileira. Os participantes consideraram o encontro formativo produtivo e o tema da oficina fundamental no trabalho da ERER.

Conforme os depoimentos, o privilégio branco está atrelado ao racismo estrutural como forma de continuidade do processo de opressão das pessoas negras e que precisa ser contestado.

8 (IN) CONCLUSÕES DA PESQUISA

Essa pesquisa de intervenção pedagógica teve como princípio norteador a prática pedagógica dos professores da EJA, da escola municipal Jacira Fernandes Mendes, no município de Lauro de Freitas-BA, tendo como referência duas categorias de análise: a formação continuada de professores para a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo na prática pedagógica dos professores da EJA.

A formação docente é sem dúvida imprescindível, o que implica tensões para a mudança necessária no currículo, assim como na estrutura do Sistema de Ensino. Neste caminhar, reconhecemos a importância da EREER que tem como base a educação crítica, problematizadora, libertária e emancipatória, traz no seu cerne o combate a todas as formas de opressão e combate ao racismo. Por isso, é necessário aos professores formação continuada em serviço, no intuito de possibilitar constante reflexão sobre a sua prática.

Durante todo o processo formativo, os participantes externalizaram que ter a oportunidade de participar das oficinas, os levaram a querer pesquisar e a estudar sobre as temáticas discutidas para planejar as aulas e elaborarem atividades desafiadoras para os estudantes, a fim de torná-los mais conscientes de sua história, de seus direitos e deveres na sociedade.

Avaliando esse contexto, podemos então afirmar que a formação dos professores da EJA, da escola municipal Jacira Fernandes Mendes, denuncia a falta de políticas públicas para garantir a formação continuada de professores para a EREER.

Na concepção dos participantes é preciso investimento por parte das instituições mantenedores do ensino público da EJA, para ofertar aos professores um curso robusto com enfoque na EREER.

Nesse sentido a questão que buscamos responder foi: De que forma a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir para que os professores da EJA possam desenvolver práticas pedagógicas antirracistas?

Desse modo, ela é respondida a partir do movimento da pesquisa quando os participantes refletem as suas práticas durante as oficinas formativas e buscam modificá-las para atender as especificidades da EJA e o que propõe a lei 10.639/03.

Nosso objetivo geral foi desenvolver oficinas pedagógicas com os professores da EJA da escola municipal Jacira Mendes, a fim de qualificar o trabalho pedagógico em seus componentes curriculares sobre as questões étnico-raciais, tendo as oficinas formativas como propulsora de análise, reflexão e possíveis mudanças na prática pedagógica.

Durante a realização das oficinas propomos aos participantes entenderem como o racismo se apresenta na formação dos professores e intervir pedagogicamente através do processo formativo, buscando qualificar e ressignificar as práticas pedagógicas dos participantes a partir das categorias de análise sobre a descolonização do currículo.

Avaliar o percurso das oficinas realizadas a partir da participação dos professores teve como objetivo verificar o impacto desta técnica de pesquisa proposta por Damiani (2013) assim como os instrumentos utilizados.

Compreender de que forma as questões étnico-raciais estavam ou não presentes na prática pedagógica dos professores foi sem dúvida um dos principais desafios enquanto pesquisadora. Ouvir as dificuldades de cada participante, suas inquietações, dúvidas, angústias e relatos de casos de racismos vivenciados por eles durante as oficinas, ecoaram em mim o desejo ainda maior de apontar um caminho possível que contribua para a erradicação do racismo em nossa sociedade.

Os resultados desta pesquisa demonstram que há uma necessidade real de continuação das oficinas como referência na construção do conhecimento produzido durante o processo formativo, pois, ficou constatado que há ainda uma lacuna epistemológica no que se refere aos temas trabalhados na formação dos professores da EJA, da escola municipal Jacira Fernandes Mendes. Sobre o ensino acerca do ensino da História e Cultura Africana, ainda percebe-se que fica restrito às disciplinas de História e algumas vezes articulados de forma interdisciplinar contemplando outras áreas do conhecimento.

Outro achado da pesquisa foi o fato de existir na escola algumas ações que buscam garantir a lei Nº 10.639/03 de forma não institucionalizada pelo projeto político pedagógico. A esse respeito, verificamos que tais ações são mobilizadas por mim enquanto coordenadora pedagógica que durante a pesquisa estive afastada para aprimoramento profissional e que fui vista pelos participantes como peça chave fundamental para incentivar o grupo a

desenvolver práticas pedagógicas emancipadoras e antirracistas para os sujeitos da EJA.

Dessa forma, consideramos relevante que sejam implementadas políticas públicas no município de Lauro de Freitas-BA, por meio da SEMED, para formação continuada de professores da EJA, pois a falta de formação impacta diretamente na prática pedagógica dos professores e conseqüentemente na aprendizagem dos estudantes.

Destaco que durante toda a trajetória da pesquisa tive a oportunidade de repensar a minha prática pedagógica, assim como meus conhecimentos, experiências na EJA e como a EREER é fundamental para construirmos uma sociedade mais justa e livre do racismo. Percebo a educação em constante mudança e por isso, me sinto intimada a ser comprometida em buscar novas descobertas de estratégias e metodologias pedagógicas que não se encerram com o tempo.

Sendo assim, podemos (in) concluir que o processo formativo a partir das oficinas de intervenção pedagógica, possibilitou reflexões significativas acerca do trabalho coletivo para a EREER na escola municipal Jacira Fernandes Mendes, e uma ação docente comprometida com a desnaturalização do racismo, através da descolonização do currículo na referida escola.

Esperamos que cada vez mais sejam realizadas pesquisas de intervenção como esta, fruto de um produto final dos estudos realizados no Mestrado Profissional de Jovens e Adultos-MPEJA, da UNEB. Finalizamos com a esperança de que esse estudo possa contribuir para a efetiva implementação da lei Nº 10.639/03 na Educação de Jovens e Adultos no município de Lauro de Freitas-BA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília: MEC, 2007.

_____. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2021.

Althusser, Louis, **A favor de Marx.** Rio de Janeiro, Zahar, trad. D. Lindoso, 1979.

Atlas da Violência 2019. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Fórum Brasileiro de Segurança Pública.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2019/06/Atlas-da-Violencia-2019.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Instituiu o **Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem.** Programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> Acesso em: 05/05/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 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 AfroBrasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 05/05/2022

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm Acesso em: 05/05/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. In: **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 2, n. 1, p: 196-209, 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

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 Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica**. In: **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Andrew. Benjamin's modernity. In: FERRIS, David S. (org). **The Cambridge Companion to Walter Benjamin**. 1.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

- _____.; OSBORNE, Peter. Introdução. In: **A Filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência**. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARNEIRO. Sueli. **Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios**. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: _____. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na Educação Repensando nossa Escola**. São Paulo: Editora Summus, 2001.
- DAMIANI, M. F. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção**. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: Acesso em: 26 abril. 2022.
- DAMIANI, Magda F. **Sobre Pesquisas do tipo intervenção (Painel: As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional)**. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 2882-2890.
- DAMIANI, Magda F.; GIL, Robledo Lima; PROTÁSIO, Michele Reinaldo. **A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica**. **UNlrevista**, v.1, n. 2, p.01-14, abr. 2006.
- DAMIANI, Magda F.; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. **Cadernos de Educação**, Pelotas p.57-67, mai./ago. 2013.
- DAMIANI, A. M. N. **Psicopedagogia Institucional**, p. 1- 39, 2012. Disponível em: www.anhanguera.edu.br/cead>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

FERRARO, Alceu Ravello. História inacabada do analfabetismo no Brasil. São Paulo, SP: Cortez, 2009. Resenha de: RESENDE, Márcia Aparecida. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 12, n. 1 (28), p. 243-250, jan./abr. 2012.

FERREIRA JÚNIOR, Geraldo Miniuci. **O genocídio e o crime de genocídio**. Revista Brasileira de Ciências Criminais, v. 18, n. 83, p. 299-321, 2010 Tradução. Acesso em: 01 maio 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Gildásio; PARANHOS, Emanuel. **Livro da história de Lauro de Freitas: antiga Freguesia de Santo Amaro do Ipitanga 1608-2008: 400 anos**. 3. ed. Lauro de Freitas, BA: JSP Jornal e Gráfica, 2008.

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

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. EJA em debate, ano 2, nº 2. Florianópolis, 2013.

GADOTTI, Moacir. (2013) **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**. Florianópolis. Anais..., Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora**. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (Coord.). Educar para la Diversidad en el siglo XXI. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.

GOMES, Janaína D. Por uma educação antirracista. In: GONÇALVES, Clézio R., MUNIZ, Kassandra da. **Educação como prática da igualdade racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza, 2016

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

- GOMES, N. L. **Diversidade étnico racial e e educação no contexto Brasileiro: Algumas reflexões.** In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e as relações raciais. Belo Horizonte. Autentica, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr 2012.
- GOMES, S. R. **Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional.** *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, SP, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005.
- GOMES, M.E.S.; BARBOSA, E.F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos.** *Educativa - Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais*, fev. 1999.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984.
- GUERRA, Denise; MACEDO, Roberto S. **Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa/formação.** In: Santos, Edméa (Org.) **Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura.** *Dinâmicas Educacionais Contemporâneas nº 2.* Santo Tirso: Whitebooks, 2014.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.
- HATCHUEL, A. **Intervention research and the production of knowledge.** In: CERF, M (et al.) **Cow up a Tree. Knowing and Learning for Change in Agriculture.** Case studies from Industrialised Countries. Paris: INRA, p. 55-68, 2000.
- HETKOWSKI, Tânia Maria. **Mestrados Profissionais em Educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas.** *Plurais – Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299>. Acesso em: 12 outubro 2022.

IBGE. PNAD Contínua Educação 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 10/07/2022.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**. n. 41. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em 30/11/2022.

IPEA-FBSP. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Atlas da Violência**. 2021.

KARHAWI, I. **Influenciadores digitais: o Eu como mercadoria**. In. SAAD-CORRÊA, E. N. SILVEIRA, S. C. Tendências em Comunicação Digital. São Paulo: ECA-USP, 2016.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Lei 10.639/03: **a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira** / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Acessado em 22 de abril de 2023.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). **Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Ilhéus, BA: Editus, 2013. MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2006.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os pensadores).

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

- MARTINS, Maria do Carmo. **Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a História ensinada.** In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos (org). Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 47-66.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade:** Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.). Trajeto das Africanidades em Educação. Educação em Foco, vol. 21, nº 3. Juiz de Fora: EdUFJF, 2016, pp. 545-572. Disponível em: Acesso em: 26/12/2022
- MOURA, V. L. P. S; SERRA, M. L. A. A. **Educação de jovens e adultos: as contribuições de Paulo Freire.** 2014.
- MUNANGA, Kabengele (org.) – **Superando o Racismo na Escola,** 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- MINAYO, M. C. de S. **Fase de trabalho de campo.** In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC, 1992.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual:** Possibilidades nos dias da destruição. Filhos da África, 2018.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor. **O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas.** Revista Eixo vol. 6 nº 2, Brasília, 2013. p.14
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **O que é uma educação decolonial?** Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83_O_DECOLONIAL Acesso em: 15 jan. de 2023.

- PEREIRA, Antônio. **Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 13, n. 29, p.06, jul/dez, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/costa/Downloads/545-Texto%20do%20artigo-2463-1-10-20130910%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/costa/Downloads/545-Texto%20do%20artigo-2463-1-10-20130910%20(2).pdf) acessado em 12 de abril de 2022.
- PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.
- PEREIRA, Antônio. **Análise de dados, o tendão de Aquiles da pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: por quê?**. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.11, n.2, p. 05. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/costa/Downloads/6228-Texto%20do%20artigo-24073-27807-10-20221205.pdf> acessado em 15 de janeiro de 2023.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como Ser um Educador Antirracista**. 1º - Ed. Editora Planeta. 2023.
- Vanilda Paiva. **História da educação popular no Brasil; educação popular e educação de adultos**. 6a ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina**. LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.
- RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. Tese (doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 231 f. 2017
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora**. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (coord.). Educar para la Diversidad en el siglo XXI. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.
- SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. Theory & Psychology, v. 21, n. 5, p. 571- 597, 2011.
- SANTANA, Jair. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_santana.pdf >. Acesso em: 12 dez. 2012.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). **Currículo Emergencial Rede Municipal de Lauro de Freitas**. Bahia: SEMED/LF, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHUCMAN, Lia Van. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** **raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista**. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

SILVA, K. A. da; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K. **Autoavaliação: uma alternativa contemporânea do proceso avaliativo**. *Revista Brasileira de Linguística aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007.

SILVA, Petronilha B. G. e & SILVÉRIO, Valter R. **Direitos Humanos e Questão Racial – anotações para a construção da excelência acadêmica**. In: FELICIDADE, N. Ed. **Caminhos da Cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos**. São Carlos, Ed. da Universidade Federal de São Carlos. 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania**. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SRIMAVIN, W.; DARASAWANG, P. **Developing self-assessment through journal writing**. In: REINDERS, H., ANDERSON, H., HOBBS, M., and JONES-PARRY, J. (eds.) *Supporting independent learning in the 21st century*. Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association. Melbourne AUS, 13-14 September 2022. Learning Association Oceania.

TERRASÊCA, Manuela. **Autoavaliação, avaliação externa... Afinal para que serve a avaliação das escolas?** *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v. 36, n. 99, p. 155-174, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200155&lng=p t&nrm=iso. Acesso em: 26 de junho 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 28.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1925-1983/1997.

Yin RK. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

WAZIYATAWIN; BIRD, Michael Yellow. **Descolonizando Nossas Mentes e Ações**. In: Da Introdução para Apenas para Mentes Indígenas. 2013 Disponível: <https://unsettlingamerica.wordpress.com/2013/05/08/decolonizing-ourminds-and-actions/#more-1280> Acesso: 14 de março de 2023.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
STRICTO SENSU EM MESTRADO PROFISSIONAL-
MPEJA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I

QUESTIONÁRIO I

Caro Educador, este instrumento de pesquisa é um questionário que faz parte da coleta de dados do projeto de pesquisa: As questões Étnico- Raciais nas Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos no município de Lauro de Freitas - Bahia, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), que tem como objetivo efetuar um levantamento de informações relevantes acerca do desenvolvimento dessa pesquisa. Os dados coletados terão destinação puramente científica, sem a divulgação da identidade dos participantes. Sendo assim, pedimos a sua colaboração, no sentido de preencher com suas impressões pessoais, clareza e sinceridade este questionário a seguir. Caso durante a realização tenha alguma ideia ou sugestão você poderá utilizar o espaço reservado para este fim.

Antecipadamente, agradeço sua importante contribuição.

A pesquisadora, Lorena Bárbara Santos Costa

ASPECTOS PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS

1.1 Formação

Graduação

a. curso regularb. EADc. em instituição pública _____ em instituição privada _____

Pós-graduação

a- Curso de Especialização em: _____

 Área de _____ Cursando ou Conclusão em: _____ em instituição pública em instituição privada _____b- Área de Educação Cursando ou Conclusão em: _____ em instituição pública _____ em instituição privada _____ Outra área Cursando ou Conclusão em: _____ em instituição pública em instituição privada _____

c- Curso de Mestrado na área de: _____

 Cursando ou Conclusão em: __ em instituição pública _____ em instituição privada _____

Título do trabalho- _____

d- Curso de Doutorado na área de: _____

 Cursando ou Conclusão em: __ em instituição pública _____ em instituição privada _____

Título do trabalho- _____

2. PERFIL PROFISSIONAL

1. Qual o seu vínculo trabalhista?

 Estatutário Reda Outros: _____

2. Atua no Magistério? Por quanto tempo?

 0 a 05 anos 05 a 10 10 a 20 mais de 20 anos

3. Já ocupou algum outro cargo escolar?

() Sim Especificar:_____ () Não

4. Há quantos anos atua na EJA?

() 0 a 05 anos () 05 a 10 () 10 a 20 () mais de 20 anos

5. Há quanto tempo de exercício profissional na instituição?

() 0 a 05 anos () 05 a 10 () 10 a 20 () mais de 20 anos

6. Qual a sua carga horária de trabalho?

() 20H () 40H () 60H

7. Quantas Unidades Escolar você atua?

3. QUESTÕES PEDAGÓGICAS

1 – Quais as circunstâncias o/a levou a ser professor/professora?

2– Possui formação específica para atuação na Educação de Jovens e Adultos?

3 - Que perspectiva possui a cerca do desenvolvimento de seu trabalho na vida dos estudantes?

4– Em que contexto de ensino-aprendizagem as questões étnico-raciais estão presentes na sua ação pedagógica? Dê exemplos.

5 – Quais são suas perspectivas sobre a eficácia da lei 10.639/03?

6 – Na sua concepção o que é ser negro e que é ser branco no Brasil de hoje?

7 – Você já participou de alguma formação sobre relações étnico- raciais?

a- () Sim Qual foi a temática? _____

b- () Não Tem interesse em participar? () Sim () Não

8- Considera importante a formação de professores na perspectiva da educação para as relações raciais? Por quê?

9- – Como você percebe a Educação de Jovens e Adultos na sua escola?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
STRICTO SENSU EM MESTRADO PROFISSIONAL-
MPEJA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I

QUESTIONÁRIO II

Caro Educador, este instrumento de pesquisa é um questionário que faz parte da coleta de dados do projeto de pesquisa: As questões Étnico- Raciais nas Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos no município de Lauro de Freitas - Bahia, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), que tem como objetivo efetuar um levantamento de informações relevantes acerca do desenvolvimento dessa pesquisa. Os dados coletados terão destinação puramente científica, sem a divulgação da identidade dos participantes. Sendo assim, pedimos a sua colaboração, no sentido de preencher com suas impressões pessoais, clareza e sinceridade este questionário a seguir. Caso durante a realização tenha alguma ideia ou sugestão você poderá utilizar o espaço reservado para este fim. Antecipadamente, agradeço sua importante contribuição.

A pesquisadora, Lorena Bárbara Santos Costa

IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA

1- Como você conceitua uma educação antirracista?

2- Que conteúdos trabalhados nas oficinas sobre o fortalecimento da construção da identidade e autoestima dos sujeitos da EJA, você considera importante trabalhar com os estudantes na sua disciplina? Por quê?

3- Você acredita que com as oficinas formativas realizadas foram mobilizados conhecimentos que possam ressignificar a sua prática pedagógica na EJA? De que forma?

4- Durante a realização das oficinas você redimensionou algum de seus planejamentos ou atividade proposta para atender o que propõe a Lei. 10.639/03? Por quê?

5- Você considera que após as oficinas de intervenção formativas seu planejamento será pensado a partir da descolonização do currículo?

Data e assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
STRICTO SENSU EM MESTRADO PROFISSIONAL-
MPEJA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I

AVALIAÇÃO DA OFICINA

TEMA _____

IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA

Data e Assinatura



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

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS PROFESSORES
DA ESCOLA MUNICIPAL JACIRA FERNANDES MENDES, LAURO DE
FREITAS-BA

LORENA BÁRBARA SANTOS COSTA

Projeto de Intervenção sob a orientação da Prof.a Dra. Carla Meira, extensivo ao projeto de pesquisa intitulado “As questões Étnico- Raciais nas Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos no município de Lauro de Freitas – Bahia”, como requisito essencial para a realização da pesquisa do mestrado Profissional de Jovens e Adultos-MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Departamento de Educação- Campus I, Área de Concentração 2 - Formação de Professores e Políticas Públicas.

Lauro de Freitas

2023

INTRODUÇÃO

O presente projeto de intervenção Formativa, foi pensado para os professores da escola municipal Jacira Fernandes Mendes, localizada no município de Lauro de Freitas- BA. O projeto é objeto de estudo da Pesquisa do Mestrado Profissional de Jovens e Adultos- MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, intitulada “ As questões Étnico- Raciais nas Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos no município de Lauro de Freitas – Bahia, tendo como objetivo geral compreender como a Lei 10.639/03 atravessa o currículo da escola municipal Jacira Mendes, analisando como os professores da EJA desenvolvem atividades com a temática das relações étnico-raciais nas suas práticas pedagógicas.

O projeto será realizado a partir de um ciclo formativo com os professores da referida escola, através de oficinas temáticas sobre as questões étnico-raciais. A escolha da oficina pedagógica se deu por entendermos que a oficina é uma ferramenta dinâmica que possibilitará o compartilhamento de saberes e conhecimentos entre os participantes.

Sendo assim, propor a realização de oficinas formativas para os professores pode ser um caminho para que possam juntos recriar situações de aprendizagens significativas, refletir a cerca de um problema social, construir novos conhecimentos a partir de suas vivências e experiências.

Segundo MOITA; ANDRADE:

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas. O que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes científicos ensinados na escola. (ANDRADE, 2006, p.11).

As oficinas possibilitam o prazer de descobrir algo novo, de reinventar, de construir e reconstruir, proporciona também a valorização da construção do conhecimento de forma colaborativa. A realização da oficina requer planejamento estratégico da atividade a ser realizada e deve ser evidenciado os

objetivos bem definidos, pois a oficina possui como foco principal uma ação, cuja ferramenta é atividade prática, ou seja, a mão na massa.

Segundo o pensamento de Rosalen, Rumenos e Massabni (2014): As atividades práticas são importantes quando ensinadas de forma a trabalhar a busca e resolução de problemas, pois assim os alunos passam de meros espectadores à protagonistas de seu ensino, podendo experimentar e deduzir resultados, criando maior capacidade de argumentação e indução, e finalmente formando verdadeiros cientistas.

Entretanto, para que a realização da oficina possa contribuir de forma significativa para a construção do trabalho do professor, é fundamental que antes da atividade prática, haja um momento para reflexão e discussão sobre a prática a ser realizada.

As atividades práticas, promove a construção de conceitos, por isso, os momentos reflexivos e de debates tem caráter investigativo e que as opiniões devem ser questionadas a fim de gerar novos conceitos e conhecimentos proporcionados pela interação dos participantes.

Vejamos o que diz CANDAU, sobre a realização de oficinas:

A oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico. Está orientada à promoção constante da comunicação com a realidade social e para ser um grupo de trabalho altamente participativo no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica (CANDAU, 1999, p. 11).

As oficinas como atividade prática é também uma proposta didática para solucionar e resolver problemas, em que deve-se levar em consideração os conhecimentos prévios e experiências dos participantes, pois, a oficina é a construção do conhecimento por meio de uma ação-reflexão-ação, fazendo o professor a vivenciar novas experiências através do sentir, pensar e agir para transformar uma dada realidade.

Criar um espaço de construção coletiva em que teoria e prática se articulem para a efetivação de uma práxis transformadora é uma experiência

desafiadora. As oficinas apresentam-se como um caminho de discussão possível para oportunizar o local de materialização desse processo. Ao se organizar uma oficina há de se pressupor que os participantes assumam o papel de quem aprende e ensina, com o intuito de mudar uma dada realidade, por ser essa uma modalidade de ação que possibilita a troca recíproca entre o sentir, o pensar e o agir (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11).

Sobre como se caracteriza uma oficina vejamos o que diz ANASTASIOU e ALVES:

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiência práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.95).

Sobre a realização das oficinas CANDAU (1999), propõe que inicialmente seja realizado a sensibilização dos participantes acerca da realidade, para em seguida refletir sobre ela, debater, construir coletivamente novos conhecimentos que deverão ser materializados em alguma produção.

Conforme CANDAU:

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CANDAU, 1999, p.11).

Nessa direção é que apresentamos essa proposta de intervenção, a fim de refletir a influência do currículo escolar nas práticas pedagógicas sobre a construção da identidade negra dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, conhecer o legado dos povos negros africanos na construção da cultura

brasileira, bem como reconhecer os mecanismos de exclusão da população negra nas políticas públicas brasileira e compreender o papel dos professores na construção de conhecimentos antirracista na sala de aula. Tendo em vista que a escola é o lugar de desconstruir saberes preconceituosos, racistas, homofóbicos, misóginos, machistas, entendendo que os estudantes da EJA, são sujeitos históricos que possuem direitos, que fazem parte de uma cultura e que precisam ser respeitados nas suas individualidades.

A EJA, é uma modalidade de ensino da Educação Básica, que insere-se no cenário da educação pública brasileira como uma política de inclusão, fruto de luta dos movimentos populares que visa assegurar aos jovens e adultos o direito à educação pública de qualidade, considerando as suas especificidades no que tange aos seus saberes e experiências adquiridos ao longo de suas vidas e que sua cultura e trajetória de vida possam ser valorizados e norteadores do currículo escolar.

É na Educação de Jovens e Adultos, que os estudantes voltam a ter esperança de um futuro melhor através da perspectiva de mudança social através da escola. Os estudantes são sujeitos da EJA, pois apesar de várias circunstâncias da vida tiveram seus direitos vilipendiados, carregam marcas profundas causadas pela desigualdade social e educacional, inclusive o direito a estudar, por isso, é que a escola que atende a EJA, deve refletir os problemas sociais históricos e atuais no Brasil, para assim propor um ensino crítico capaz de empoderar os sujeitos a refletirem sobre a sua emancipação social e conscientização política.

Desse modo, a política da EJA, a partir da década de 90, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN-9394/96, garante o direito e a oferta da educação formal de jovens e adultos para aqueles que não tiveram acesso. Conforme o Art. 37 da referida lei: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria. §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A proposta de intervenção se apresenta necessária, conforme o que propõe a Lei. 10.639/03, que obriga o ensino da cultura africana e afrobrasileira na escola, por isso, essa intervenção constitui-se como essencial para uma ação pedagógica emancipadora que dialoga com a proposta de um currículo multicultural que contrapõe um currículo hegemônico, eurocêntrico e racista.

Desde que a Lei. 10.639 foi implementada, já se passaram 20 anos, e não podemos negar os avanços na educação, porém, ainda temos muitos desafios a superar, dentre alguns a formação continuada de professores em serviço. Infelizmente, muitos professores não tiveram a oportunidade de participar de formações sobre a temática étnico-racial e isso tem sido um dificultador para a garantia da referida lei no espaço escolar.

Vivemos em uma sociedade cujo racismo é estrutural e fomenta as práticas pedagógicas na escola. Infelizmente, o negro no Brasil é subalternizado, estigmatizado por um passado escravista, que tem seu legado cultural ancestral negativado pela cultura dominante eurocêntrica. Assim, são vistos todo um povo cujo sua identidade está sempre associada a criminalidade, incapacidade, indisciplina, baixa escolarização, demonização, agressividade, negatividade.

Dessa forma, é preciso entender as marcas identitárias que os sujeitos da EJA, trazem consigo ao adentrar nos espaços escolares. Os sujeitos da EJA, que na maioria são pessoas negras, ocupam o ranking dos desempregados, da falta de escolaridade, dos trabalhadores informais, da população carcerária, dos empregos subalternizados, das pessoas que vivem em situação de pobreza extrema, não possuem moradia digna, justamente por serem negros.

Compreender as questões históricas que empurram as pessoas negras para a marginalidade e a falta de acesso aos bens sociais e econômicos é sem dúvida um grande passo para que a escola possa promover uma educação emancipatória.

O ponto de partida da nossa intervenção será investigar como os professores da escola municipal Jacira Fernandes Mendes abordam em suas

práticas pedagógicas as questões étnico-raciais? E como a escola tem se posicionado na construção do projeto político pedagógico que contemple as questões étnico-raciais? Tal provocação será o nosso ponto de partida para a realização das oficinas.

Essas e outras inquietações nos remete a lei 10.639/03, o que ela propõe durante todo o ano letivo e não apenas em meses específicos ou como um apêndice do currículo escolar.

O projeto de intervenção pedagógica, tem como fundamento discutir sobre as relações étnico-raciais, por entender que a aplicabilidade da lei 10.639/03 nos estabelecimentos de ensino deve garantir a formação de professores numa perspectiva antirracista, que legitime a cultura africana na sala de aula, o direito das pessoas negras de serem quem são e valorização de sua cultura.

Assim, o projeto tem como princípio fundamental os direitos humanos, em que a educação está alicerçada e que se constitui como um dos pilares fundamentais para a integração social. Nesse sentido, promover a educação para formação étnico-racial na escola, pressupões garantir a valorização do povo negro, suas histórias, suas ancestralidades, suas culturas, etc.

Com a execução desse trabalho, pretende-se realizar a formação continuada de professores em serviço para que possam promover um ensino público de qualidade, garantindo no espaço escolar um lugar de permanente diálogo sobre as questões étnico-raciais, produção de material didático pertinentes as discussões e a consolidação de uma escola antirracista.

A relevância deste trabalho justifica-se pela proposta de uma metodologia interventiva e de relevância social, pois através dos ciclos formativos espera-se contribuir para o fomento de práticas inovadoras e capazes de descolonizar saberes que ao longo dos anos foram instituídos na escola como única verdade.

O objetivo geral

O presente projeto de intervenção tem como objetivo geral desenvolver oficinas de intervenção didáticas a partir de temas relacionados as relações étnico-raciais, em consonância a lei 10.639/03, para que favoreça mudanças no

currículo praticado dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos da escola municipal Jacira Fernandes Mendes no município de Lauro de Freitas, buscando aporte teórico-metodológico para que sejam construídos materiais pedagógicos que dialoguem com a educação antirracista na escola.

Os objetivos específicos

- Realizar formação continuada dos professores da EJA na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Racial na escola através de oficinas formativas de intervenção pedagógica;
- Intervir, através de oficinas pedagógicas, acerca da importância da educação para o combate ao racismo em nossa sociedade;
- Realizar oficinas formativas para refletir as questões raciais vivenciadas pelas pessoas negras na sociedade brasileira e mundial, buscando compreender como o racismo impacta a vida dos sujeitos da EJA, tendo em vista que a maioria dos estudantes são pessoas negras;
- Promover mudanças no currículo escolar e nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na EJA, da escola municipal Jacira Fernandes Mendes, em Lauro de Freitas- BA;
- Avaliar o processo da intervenção-formação, buscando fomentar e ressignificar a prática pedagógica dos professores da EJA, da escola municipal Jacira Fernandes Mendes.

METODOLOGIA

O projeto de intervenção pedagógica será aplicado para os professores da EJA da escola municipal Jacira Fernandes Mendes, no turno noturno, com duração de duas horas.

Ainda de acordo com Pereira a pesquisa interventiva significa:

“Definimos a intervenção como uma ação que possibilita tanto o desenvolvimento e inovação de produtos, processos e serviços, como

formação e autoformação reflexivocrítica de novas atitudes, comportamentos do e para o mundo social e do trabalho. A intervenção nas pesquisas ativas em educação é o próprio objeto de estudo, configurando-se de maneira praxica nas pesquisas, portanto, não sendo uma ação previamente pensada de desenvolvimento de produtos ou de formação, mas é um processo orgânico que nasce a partir da problemática vivida pelo ator social, que age e reage intencionalmente para solucionar o problema no processo da investigação.” (PEREIRA, 2021, p.44).

Conforme Moita e Andrade, (2006):

As oficinas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas. O que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes científicos ensinados na escola. (MOITA e ANDRADE, 2006, p.11).

Nesse sentido, é que a proposta de planejamento das oficinas foi idealizada, com o intuito de proporcionar o compartilhamento de conhecimentos, a construção coletiva e escuta sensível.

O projeto de intervenção propõe encontros com cinco oficinas e cada uma com um tema específico, dinâmica de grupo relacionada com o tema, duração de duas horas. Ao finalizar cada oficina será proposto o registro da avaliação pelos participantes, pois, entendemos que o processo avaliativo de fundamental importância e que nos aponta caminhos para aprimorar e reelaborar as nossas ações e avaliar os impactos e reverberações de cada intervenção proposta.

A relevância social dessa proposta de intervenção pedagógica, justifica-se pela necessidade de construir práticas pedagógicas emancipatórias que combatam o racismo na sociedade brasileira. Espera-se que a proposta de formação de professores seja capaz de proporcionar a construção de novos conhecimentos nas práticas dos professores participantes e que possa corroborar com a Educação de Jovens e Adultos do município de Lauro de Freitas- Bahia e que possa promover a reflexão dos temas a serem discutidos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem o desenvolvimento das aprendizagens dos sujeitos da EJA em todas as disciplinas do Currículo.

Música e vídeo - A Carne mais barata de Elza Soares

Desenvolvimento

Dinâmica de grupo com o jogo Trilha do Racismo- Cada componente do grupo irá escolher um peão de cor diferente para jogar. Com o dado, cada jogador inicia a jogada avançando cada casa da trilha de acordo o número sorteado no dado. A partir da instrução que se encontra no número indicado na trilha o jogador deverá comentar sobre a imagem da casa em que se encontra. Serão apresentadas imagens de situações em que o racismo se apresenta nas relações sociais.

Imagens sugeridas para a trilha

PLANEJAMENTO DAS OFICINAS

Quadro 2 - temas das oficinas

Oficina 1	Conhecendo a Lei 10.639/03 e o Parecer 03/2004
Oficina 2	Racismo Estrutural
Oficina 3	África em foco
Oficina 4	Passageiros da Noite
Oficina 5	Privilégio Branco

Fonte: elaborada pela pesquisadora

OFICINA 1 – CONHECENDO A LEI 10.639/03 E O PARECER 3/2004

Objetivo

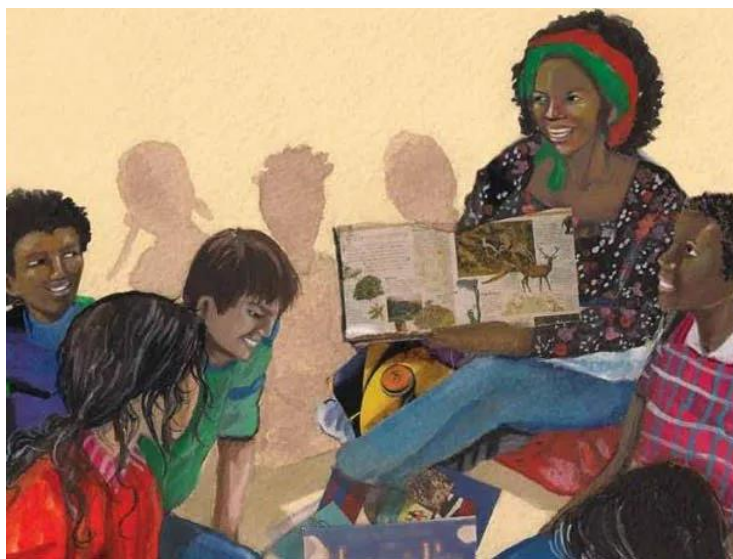
- Discutir acerca do que propõe a Lei 10.639/03 e o Parecer 3/2004
- Analisar os documentos refletindo a sua importância na implantação da Educação para as Relações Étnico-raciais nas escolas.

Conteúdos Abordados

- Educação para as Relações Étnico-raciais nas escolas.
- Os desafios para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira

Procedimento Didático

- Análise da imagem e propor que os participantes comentem sobre o que estudaram sobre a História e Cultura Africana durante as suas trajetórias escolares?



Fonte da imagem: <https://educacaoeuapoio.com.br/lei-que-institui-ensino-de-historia-e-cultura-africana-completa-15-anos/>

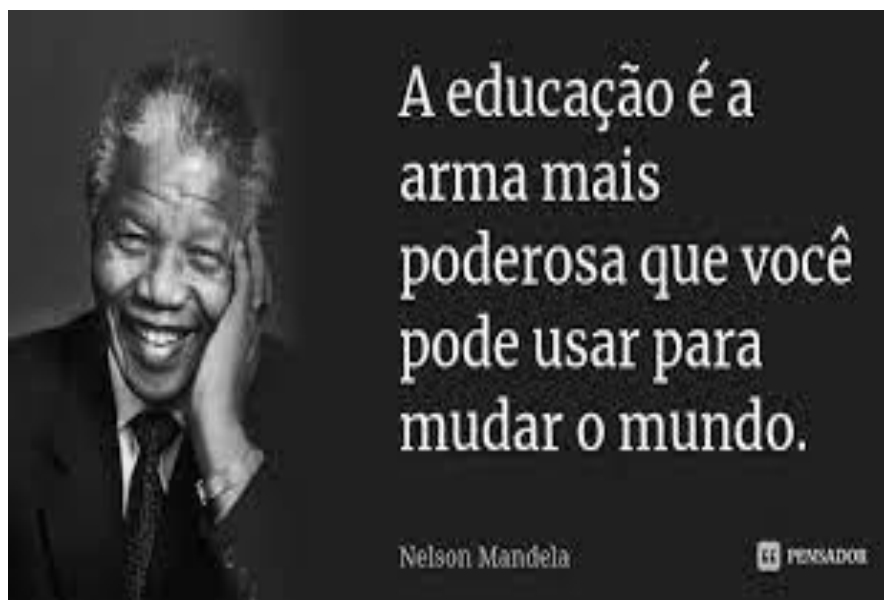
Por que estudar sobre as questões étnico-raciais na EJA?

Propor reflexão dos participantes sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais e se percebem se a falta dessas temáticas ao longo de suas trajetórias escolares e se comprometeram o entendimento sobre o que é racismo.

Leitura do quarto parágrafo do Parecer 03/2004 destacando pontos importantes

Propor ao término da oficina que cada participante possa registrar a partir da frase “O racismo no ambiente escolar na EJA”, com uma palavra o que representa para cada um.

Encerramento da oficina com a entrega do card com o pensamento de Nelson Mandela para reflexão.



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MjM3NjU1/>

Recursos

- Material impresso, caneta, bloco de registro, mesa, cadeira.

Avaliação

O processo avaliativo ocorrerá a partir do debate nas oficinas e das construções coletivas ao longo do processo formativo.

OFICINA 2- RACISMO ESTRUTURAL

Objetivo

Compreender como o racismo estrutural reflete as desigualdades da sociedade brasileira

Conteúdos Abordados

- Discriminação racial
- Violência policial
- Genocídio da população negra
- Xenofobia
- Discurso de ódio
- Trabalho análogo a escravidão

Procedimento Didático

Iniciar a oficina perguntando para os participantes o que é racismo estrutural? E em seguida apresentar a seguinte imagem para ajudar na reflexão:

Ilustração 9- pensamento do autor Sílvio de Almeida



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MjgyMDY2Mw/>

Assistir o vídeo da plataforma youtube “A Carne”, dos compositores Marcelo Yuca, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti.

Letra: A Carne**Autores: Marcelo Yuka, Ulisses Cappelletti, Seu Jorge**

A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que vai de graça pro presídio
E para debaixo de plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que fez e faz história
Segurando esse país no braço
O cabra aqui não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador é lento
Mas muito bem intencionado
E esse país
Vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim
Ainda guardo o direito
De algum antepassado da cor
Brigar por justiça e por respeito
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar
A carne mais barata do mercado é a carne negra

Fonte: <http://biancaarierep.blogspot.com/2014/05/analise-das-cancoes-carne-marcelo-yuka.html>

Utilizar o vídeo como ponto de partida para provocar o debate sobre o tema racismo estrutural, apresentado inicialmente a partir do que diz o autor Sílvio de Almeida.

Após a assistência do vídeo lançar a seguinte pergunta: Será que a carne mais barata é a carne negra?

Em seguida perguntar para o grupo o que mais chamou a atenção no vídeo, como percebem o racismo na sociedade atual e de que forma podemos enfrentá-lo?

Realizar o jogo Na Trilha do Racismo após a explicações das regras

A trilha era composta de imagens de casos de racismo muito noticiados nos veículos de comunicação e de grande repercussão nacional e internacional. A cada jogada com o dado os participantes deveriam identificar através da imagem o caso e comentar o ocorrido, o local, identificar o caso de racismo, os sujeitos envolvidos etc. Caso ao jogar o dado e a imagem não fosse identificada outro participante poderia ajudar comentando e explicando sobre o que se trata. Também havia na trilha alguns comandos para dificultar o avanço dos participantes sem passar pelas imagens como os comandos avance uma casa, volte duas casas, fique sem jogar uma rodada.

Cada imagem utilizada no jogo representa um caso de racismo muito divulgado na mídia e redes sociais e que por isso acreditamos que os participantes devam conhecê-los.

Imagens do jogo na trilha do racismo estrutural

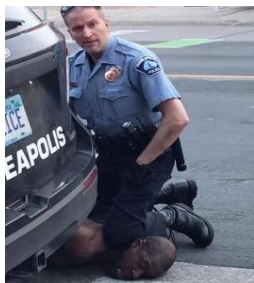


Imagem 1, Caso do americano George Floyd, morto por policiais, acusado de roubo em uma loja durante a pandemia em 2020 e que repercutiu no mundo inteiro e que iniciou uma série de protestos em vários países.



Na Imagem 2, caso do tio e sobrinho mortos por segurança no supermercado Atakarejo no bairro do Nordeste de Amaralina em Salvador, em 2021, acusados de roubar carne, ambos foram esvaziados e seus corpos deixados em um portamalas de carro no bairro de Brotas.



Na Imagem 3, o caso João Alberto, homem morto por seguranças do supermercado Carrefour em Porto Alegre, em novembro de 2022, acusado de roubo. João foi abordado pelos seguranças ao sair do supermercado, imobilizado e asfixiado com golpe de "mata leão"



Imagem 4, caso do menino Miguel morto ao ser abandonado pela patroa de sua mãe no elevador em Recife. Ano 2022. A mãe de Miguel, Mirtes, tinha levado ele para o trabalho durante a pandemia devido ao fato das escolas estarem fechadas e não terem onde deixar o filho enquanto trabalhava. No momento em que aconteceu o acidente Mirtes passeava com a cachorro da patroa pelo condomínio.



Imagem 5, caso do programa “É de Casa”, da Rede Globo, em que a convidada do programa, realizou sua receita de cocada e ao término da produção e apresentação da iguaria para os apresentadores e demais convidados é mandada servir suas cocadas aos presentes pela apresentadora Talitha Morete, o caso teve uma avalanche de críticas nas redes sociais. Ano 2022.



Imagem 6, caso da criança fantasiada de palhaço pela mãe, para participar de um evento na escola de educação infantil. Ao chegar na escola a criança tem a fantasia trocada pela de macaco pela professora em escola de São Paulo. Ano 2022.



Imagem 7, refere-se a tragédia ambiental que ocorreu em várias praias do litoral brasileiro. Retrata o derramamento de óleo em praia quilombola em Salvador denúncia sobre o racismo ambiental e a falta de políticas públicas para



Imagem 8, ato de racismo religioso na Pedra de Xangô em Salvador. A Pedra de Xangô é um lugar sagrado para os adeptos das religiões de matrizes africanas e que constantemente sofre ataques racistas. Retrata o ataque de mais um grupo de pessoas



Imagem 9, caso Genivaldo, homem morto pela Polícia Federal com gás lacrimogênio em Sergipe. Genivaldo, que tinha problemas psiquiátricos, foi abordado durante uma blitz da Polícia Federal por andar

<p>tratar sobre o assunto. Ano 2019</p>	<p>evangélicas que atearam sal na Pedra. Ano 2014</p>	<p>sem capacete em uma moto e colocado no fundo do camburão e morto asfixiado pelo gás. Ano 2022</p>
 <p>Imagem 10, caso das crianças desaparecidas e não encontradas em Belford Roxo, no Rio de Janeiro. As crianças desapareceram após saírem pelo bairro e não mais retornaram para suas casas. A polícia não investigou o caso logo que recebeu a denúncia, abrindo o processo semanas depois. Ano 2021</p>	 <p>Imagem 11, caso da modelo Kethelen grávida de três meses morta por bala perdida em ação policial no Rio de Janeiro. A modelo estava andando pelas ruas do bairro com sua avó quando foi atingida por bala durante um tiroteio na comunidade e que a comunidade nega que houve. Ano 2021.</p>	 <p>Imagem 12, caso do entregador em São Paulo, vítima de racismo em um condomínio de luxo. O entregador ao demorar para entregar o produto foi recebido pelo morador com ofensas de cunho racistas e também que se referia a sua condição social e econômica. O morador quando intimado a comparecer a delegacia apresentou laudo psiquiátrico de incapaz de responder pelas suas ações. Ano 2021</p>
 <p>Imagem 13, caso das gêmeas vítimas de racismo no metrô de Salvador. As</p>	 <p>Imagem 14, caso de racismo no futebol com o jogador Daniel Alves, em que foi</p>	 <p>Imagem 15, caso da vereadora do Rio de Janeiro Morta no Rio de Janeiro. A vereadora foi assassinada junto com seu</p>

<p>crianças ao utilizarem o transporte público com a mãe, foram apontadas pelo segurança do metrô e tiveram seus cabelos criticados pelo volume. Ano 2020.</p>	<p>atirado bananas no campo durante a partida. O jogador como forma de resposta ao ato, pegou a banana, descascou e a comeu, ignorando o ato durante a partida. Ano 2014.</p>	<p>motorista Anderson, ao sair de um evento. Mariele era vereadora e militante do movimento negro, denunciava militares envolvidos com as milícias no estado do Rio de Janeiro e grupo de extermínios. Ano 2018.</p>
 <p>A Imagem 16, retrata o caso do trabalhador em Lauro de Freitas- Ba. O caseiro que não teve seu nome revelado, vivia com uma família há anos e foi resgatado em condições análogas à escravidão. Ano 2022</p>	 <p>A Imagem 17, caso dos vendedores da loja na Avenida Sete em Salvador. Os jovens negros trabalhavam como vendedores na loja, não tinham carteira assinada e foram acusados por seus patrões de roubo e foram espancados e queimados com o número 171 do código penal. Ano 2022</p>	 <p>A Imagem 18, caso da empregada doméstica em Lauro de Freitas-BA, resgatada em condições análogas à escravidão. Madalena vivia com a família desde os seus dez anos de idade, trabalhou e foi explorada durante cinquenta anos e não recebia nenhum salário. Ano 2022.</p>

Fonte – Elaborado pela autora a partir de diversas matérias jornalísticas veiculadas em todo o país.

Ao término do jogo, será proposto ao grupo que analisem os materiais apresentados a seguir e pensem como podem ser utilizados em suas aulas.

Materiais apresentados

Charge sobre a Somália



Fonte: Junião/ponte.org

Card sobre o pensamento de Voltaire



Fonte: site Pensador

Card sobre o pensamento de Luiz Gama



"Em nós, até a cor é um defeito. Um imperdoável mal de nascença, o estigma de um crime. Mas nossos críticos se esquecem que essa cor é a origem da riqueza de milhares de ladrões que nos insultam; que essa cor convencional da escravidão, tão semelhante à da terra, abriga sob sua superfície escura, vulcões, onde arde o fogo sagrado da liberdade."

Luís Gonzaga Pinto da Gama (1830- 1882).

Fonte: Pinterest

Charge sobre os discursos de ódio



Fonte: custodio.net

Ilustração 20- poema canto da liberdade de Solano Trindade

Fonte:

<https://www.facebook.com/deixafalarnucleocultural/photos/a.948650585202071/1184770381590089/?type=3>

Recursos

- Notebook
- Pendrive
- Acesso a internet
- Datashow
- Materiais impressos
- Bloco de anotações
- Lápis e canetas

Avaliação

O processo avaliativo ocorrerá a partir do debate nas oficinas e das construções coletivas ao longo do processo formativo.

OFICINA 3- ÁFRICA EM FOCO

Objetivo

Valorizar a potência do continente africano e reconhecer a África como o berço civilizatório da humanidade.

Conteúdos Abordados

- Continente africano
- Cultura africana
- Legado roubado africano
- Imperialismo
- África Berço da Humanidade

Procedimento Didático

A oficina será iniciada com o vídeo da música “África”, do grupo Palavra cantada, que traz os nomes de alguns países africanos e elementos da cultura africana.

Quadro- música África

<p>Quem não sabe onde é o Sudão Saberá A Nigéria, o Gabão, Ruanda Quem não sabe onde fica o Senegal A Tanzânia e a Namíbia Guiné-Bissau? Todo o povo do Japão Saberá De onde veio o leão de judá Alemanha e Canadá, saberão Toda a gente da Bahia, sabe já De onde vem a melodia, do ijexá O sol nasce todo dia, vem de lá Entre o Oriente e o Ocidente Onde fica? Qual a origem da gente? Onde fica?</p>	<p>África fica no meio do mapa do mundo Do Atlas da vida Áfricas ficam na África que fica lá E aqui África ficará Basta atravessar o mar Pra chegar Onde cresce o Baobá Pra saber Da Floresta de Oxalá E malê No deserto de Alah Do ilê Banto mulçumanamagô, Yorubá Entre o Oriente e o Ocidente Onde fica? Qual a origem da gente? Onde fica? África fica no meio do mapa do mundo Do Atlas da vida Áfricas ficam na África que fica lá E aqui África ficará</p>
---	---

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/palavra-cantada/978932/>

Após o vídeo perguntar para os participantes sobre o que sabem sobre a África?

Em seguida propor que assistam um trecho da palestra TEDxBerlim de Marence Bart William, sobre “A África Desconhecida e Explorada”, através do link <https://www.youtube.com/watch?v=AfnruW7yERA>.

Após o vídeo solicitar que cada participante possa comentar o vídeo e identifique um tema debatido no vídeo que possa ser trabalhado na sua disciplina com os estudantes da EJA.

Para a segunda etapa da oficina será montando um quebra cabeça do mapa da África. Cada participante receberá algumas peças com uma parte do continente. Atrás de cada peça haverá uma pergunta ou uma curiosidade sobre o continente que deveria ser respondida ou lida as informações. Na medida em que os participantes responderem ou lerem as perguntas, as respostas serão apresentadas pela pesquisadora.

Cada peça será retirada aleatoriamente e o participante ao ler as informações do você sabia ou acertar as respostas terá que encaixar a peça para compor o mapa. Ao término da oficina o mapa construído será exposto na sala dos professores.

As perguntas e curiosidades sobre o continente africano que serão usadas para compor o quebra-cabeça foram as seguintes:

Quadro 9- perguntas e curiosidades utilizadas no quebra-cabeça

- Você sabia que a África é o terceiro continente mais extenso com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados, cobrindo 20,3% da área total da terra firme do planeta?
- Você sabia que o continente africano é o segundo continente mais populoso da Terra com cerca de um bilhão de pessoas, representando cerca de um sétimo da população mundial, e 54 países independentes?
- Qual o nome do país de Nelson Mandela?

- Qual o país mais rico da África?
- Qual o nome da árvore milenar africana, símbolo de força e resistência que pode viver até 6 mil anos. Ela é chamada também de calabaceira, imbondeiro e embondeiro e que no Senegal, a árvore é considerada sagrada?
- Você sabia que o idioma Francês é um dos mais falados no continente africano? A abrangência é tamanha, que ele é mais falado lá do que na própria França.
- Você sabia época dos faraós, o ouro era o que mais valia, mas a cerveja chegou a ser uma moeda corrente?
- Você sabia que existiram no continente africano diversos reinos e impérios ao longo dos séculos, sendo muitos deles de enorme influência e poder? Cite o nome de um império africano.
- Você sabia que quem matasse um gato no Egito era punido com a morte e, em sinal de luto, os egípcios chegavam a depilar as sobrancelhas?
- Você sabia que o rio africano Nilo é considerado o maior rio em extensão do mundo?

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Recursos

- Datashow
- Acesso a internet
- Material impresso
- Bloco de anotações
- Lápis e canetas

Avaliação

O processo avaliativo ocorrerá a partir do debate nas oficinas e das construções coletivas ao longo do processo formativo.

OFICINA 4 – PASSAGEIROS DA NOITE

Objetivo

Refletir sobre a trajetória de vida dos sujeitos da EJA e seus percursos itinerários até a chegada na sala de aula depois de um dia exaustivo de trabalho.

Conteúdos Abordados

- Exploração da classe trabalhadora
- Exclusão social
- Condições de vida da classe trabalhadora
- Educação de Jovens e Adultos

Procedimento Didático

Iniciar a oficina com o vídeo Trabalhador Brasileiro disponibilizado no youtube.

QUADRO 10 - MÚSICA TRABALHADOR BRASILEIRO

Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia
Marmita é fria mas se precisa ir trabalhar
Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã
Patrão reclama e manda embora quem atrasar

Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Dentista, frentista, polícia, bombeiro
Trabalhador brasileiro
Tem gari por aí que é formado engenheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador

E sem dinheiro vai dar um jeito
Vai pro serviço
É compromisso, vai ter problema se ele faltar
Salário é pouco, não dá pra nada
Desempregado também não dá
E desse jeito a vida segue sem melhorar

Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Garçom, garçonete, jurista, pedreiro
Trabalhador brasileiro
Trabalha igual burro e não ganha dinheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/seu-jorge/1089734/>

Após assistir o vídeo provocar os participantes com a seguinte pergunta: o que significa ser trabalhador brasileiro?

Para dar continuidade ao debate, foi perguntado: Quem são os nossos estudantes da EJA e que atividades trabalhistas eles desenvolvem?

Distribuir a resenha do livro: *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa* de Edna Maria de Oliveira Ferreira e César Costa Vitorino.

Realizar a leitura compartilhada destacando os seguintes trechos:

- A EJA tem particularidades como qualquer modalidade de ensino. Quais são elas?
- A trajetória escolar desses sujeitos apresenta-se marcada por interrupções. Que interrupções são essas?
- A EJA é vista como processo educacional voltado a atender jovens e adultos que não frequentaram a escola em idade certa. Existe idade certa para estudar?
- A concepção da EJA leva em consideração o currículo e toda a prática pedagógica. Como deve ser o currículo e a prática pedagógica para a EJA?

Na segunda parte da oficina, cada participante receberá um ônibus de papel para escrever um ou mais problemas enfrentados pelos estudantes da EJA e que a escola precisa ter um olhar mais sensível no que tange as práticas pedagógicas e o processo avaliativo.

Recursos

- Datashow
- Acesso a internet
- Material impresso

- Bloco de anotações
- Lápis e canetas
- Tesoura
- Cola
- Fita adesiva

Avaliação

O processo avaliativo ocorrerá a partir do debate nas oficinas e das construções coletivas ao longo do processo formativo.

OFICINA 5- PRIVILÉGIO BRANCO

Objetivo

Refletir sobre o conceito de branquitude como privilégio simbólico e subjetivo que colabora para a construção social e reprodução do racismo estrutural.

Conteúdos Abordados

- Racismo estrutural
- Conceito de Branquitude e Negritude
- O pacto da Branquitude
- Privilégio Branco
- Democracia racial
- Meritocracia
- Hegemonia













Procedimento Didático

A oficina será iniciada com a seguinte pergunta: Quem é Preto e quem é Branco no Brasil?

Após as colocações dos participantes serão projetadas imagens de pessoas brancas para que os participantes possam reconhecer os casos que cada uma retrata.

As imagens disponibilizadas a seguir no quadro abaixo:

Quadro 13 - imagens utilizadas na oficina privilégio branco

Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4
			
Imagem 5	Imagem 6	Imagem 7	Imagem 8
			
Imagem 9	Imagem 10	Imagem 11	Imagem 12
			

Fonte – Elaborado pela autora a partir de diversas matérias jornalísticas veiculadas em todo o país.

Contexto de cada imagem utilizada na oficina privilégio branco

Imagem 1 – O caso de Rafael Nunes, que ficou conhecido como o Mendigo Gato de Curitiba que viralizou as redes sociais e jornais internacionais. Ano 2012

Imagem 2- Rubens Sabino, ator do filme Cidade de Deus foi morar na Cracolândia por causa do vício. O caso não teve grande repercussão na mídia. Ano 2017

Imagem 3- O Caso Henry Borel, refere-se ao assassinato do menino pelo padrasto Doutor Jairinho e com várias coberturas midiáticas em todos os jornais e mídias. Ano 2021

Imagem 4- Tales Alves, conhecido como o Gari Galã de Belo Horizonte, ganhou vários contratos para desfiles e propagandas. Ano 2020

Imagem 5- O caso da morte do jornalista inglês Dom Phillips e o indigenista brasileiro Bruno Araújo Pereira, com grande cobertura internacional. Ano 2022

Imagem 6- O contraste social apresentado nas cores das pessoas que exercem a profissão de médico e a profissão de gari. Ano 2014

Imagem 7- Caso do médico anestesista a Giovanni Quintella Bezerra, acusado de estupro a uma paciente sedada na Baixada Fluminense. Ano 2022

Imagem 8- Caso das crianças brancas na calçada em São Paulo que viralizaram e viraram modelos. Ano 2016

Imagem 9- O caso do falso médico da Samu Gerson Lavísio, descoberto após amputar a perna de um paciente. Ano 2022

Imagem 10- Caso de denúncia de racismo sofridos pelos filhos das atrizes Giovanna Ewbank e Thaís Araújo, mas que apenas a atriz branca teve apoio nas redes sociais. Ano 2022

Imagem 11- Caso do ator Sérgio Hondjakoff, o “Cabeção” de Malhação que ameaçou matar o pai para conseguir dinheiro para sustentar o vício. O ator recebeu inúmeros apoios e ajuda de artistas e foi internado em uma clínica para tratamento. Ano 2022

Imagem 12- Caso de racismo sofrido pelos filhos dos atores Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank, em Portugal. O caso repercutiu semanas nas várias plataformas audiovisuais. Ano 2022

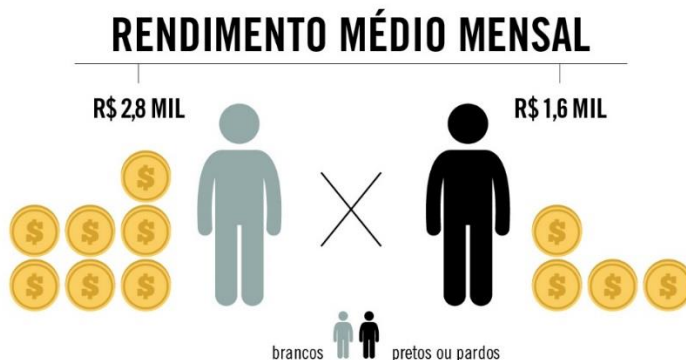
Fonte – Elaborado pela autora a partir de diversas matérias jornalísticas veiculadas em todo o país.

Após a apresentação das imagens e possível identificação dos participantes será proposto que cada um possa se posicionar, fazer colocações, tirar dúvidas acerca de cada temática discutida como: o privilégio branco, racismo estrutural, meritocracia, o pacto da branquitude, subalternidade, etc.

Será apresentado através de projeção de imagens para os participantes, dados e materiais sobre a desigualdade racial a fim de que possam refletir sobre o privilégio branco na sociedade brasileira.

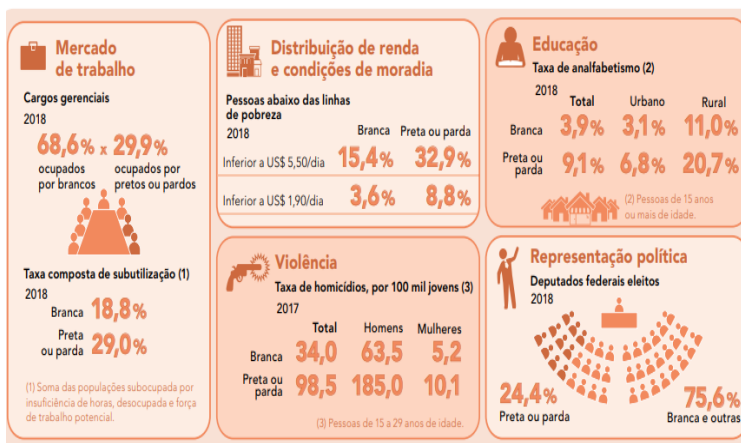
Os materiais que serão apresentados a seguir:

Rendimento médio de pessoas negras e brancas



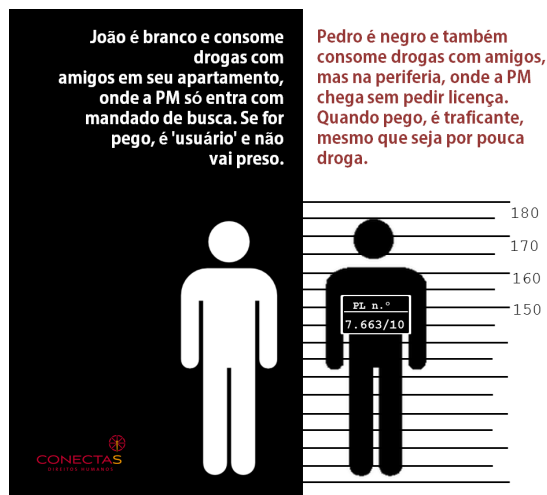
Fonte: <https://piaui.folha.uol.com.br/wpcontent/uploads/2019/11/Desigualdade-racial-2.jpg>

indicadores sociais sobre pessoas negras e brancas



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. 2019

Prisão por consumo de drogas



Fonte : <https://www.conectas.org/wp-content/uploads/2013/05/PL-Drogas-31.png>

Ilustração 37– O Brasil em preto e branco



Fonte:

https://img.sapp.em.com.br/app/noticia_127983242361/2013/11/24/473071/2013112407433722_9506a.jpg

Para encerramento da oficina, após o debate sobre os indicadores será realizada a autoavaliação do processo formativo pelos participantes.

Recursos

- Datashow
- Acesso a internet
- Material impresso
- Bloco de anotações
- Lápis e canetas

Avaliação

O processo avaliativo ocorrerá a partir do debate nas oficinas e das construções coletivas ao longo do processo formativo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 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 AfroBrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 05/05/2022

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm Acesso em: 05/05/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

CANDAU, V.M. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho**. Novameria/PUC-Rio. 1999.

em: 26 abril. 2022.

DAMIANI, Magda F. **Sobre Pesquisas do tipo intervenção (Painel: As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional)**. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 2882-2890.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

PEREIRA, Antônio. **Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 13, n. 29, p.06, jul/dez, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/costa/Downloads/545-Texto%20do%20artigo-2463-1-10-20130910%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/costa/Downloads/545-Texto%20do%20artigo-2463-1-10-20130910%20(2).pdf) acessado em 12 de abril de 2022.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

ROSALEN, S; RUMENOS, N. N; MASSABNI, V. G. **Atividades práticas e recursos de informática como apoio ao ensino de biologia**, 2014.