



Ervas e patuás: Educação das Relações Étnico-Raciais para a equidade na Educação de Jovens e Adultos

*Herbs in patuás¹:
Practices Education for Ethnic-Racial Relations for equity in Youth and Adult Education*

*Hierbas y patuás:
Educación para las Relaciones Étnico-raciales para la equidad en la Educación de Jóvenes y
Adultos*

Tatiana Rosa²

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais
(PPRER-CEFET/RJ)

RESUMO

A reflexão aqui se dá com o propósito de analisar o que considero como prática de ensino da arte para as Relações Étnico-Raciais dedicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentada nos conceitos ou valores civilizatórios afro-brasileiros estruturantes para uma proposição de educação equânime. Examinar público, princípios e propósitos nas e para as práticas que promovo em território escolar, nesta modalidade, vem ao encontro da busca por melhores estratégias de atuação e de resistência. Situar-me neste território das práticas de educação escolares e me manter honesta e consciente do que me mobiliza para/com o seu público é me reelaborar enquanto pessoa e profissional para seguir fortalecida e, sobretudo, engajada. A EJA, pelo seu público predominantemente preto e pobre, é o segmento menos favorecido na unidade de ensino. Faz pautar o fundamental subterfúgio da obrigatoriedade de uma lei para que se promova o ensino das referências históricas e culturais da maioria da população brasileira. Compartilho o caminho que segui e que acredito ser honesto.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Educação de Jovens e Adultos; Arte-Educação.

¹ A kind of amulet that consists of a leather or cloth sachet containing prayers, psalms or small objects that the gullible brings attached to the neck or body to get rid of harm. In these practices, it is made of cloth and the herbs (sometimes used in teas) are related to the idea of protection.

² Mestre em Relações Étnico-Raciais pelo Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER – CEFET/RJ). Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola (ICHS-UFOP) e Licenciada em Artes Visuais (UFES) atua como professora no ensino básico público, colabora e coordena diversas ações de educação em espaços e projetos artístico-culturais. <https://orcid.org/0000-0002-4076-0552>. Email: tatsirosa@gmail.com.



ABSTRACT

This thought gets shape with the purpose of analyzing what I consider art teaching practice for Ethnic-Racial Relations to Youth and Adult Education (EJA), based on the structuring Afro-Brazilian civilizing concepts or values for a proposition of an equitable education. Examining the public, subject, principles and purposes in and for the practices which I promote in the school place, in this modality, the search for better performance and resistance strategies take place. To put myself in this school educational practices area and to remain honest and aware of what mobilizes me for / with its audience is to re-elaborate myself as a person and professional to continue strengthened and, above all, engaged. EJA, due to its predominantly black and poor public, is the least favored segment in the teaching unit. It underlines the fundamental subterfuge of the mandatory nature of a law to promote the teaching of historical and cultural references of the majority of the Brazilian population. I share the path that I followed and which I believe to be honest.

Keywords: Ethnic-Racial Relations; Youth and Adult Education; Art-education.

RESUMEN

La reflexión aquí tiene lugar con el propósito de analizar lo que considero una práctica de enseñanza de arte para las Relaciones Étnico-Raciales dedicada a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), basada en conceptos o valores civilizatorios afrobrasileños que estructuran una propuesta de educación equitativa. Examinar al público, principios y propósitos en y para las prácticas que promuevo en el territorio escolar, en esta modalidad, está en línea con la búsqueda de mejores estrategias de desempeño y resistencia. Ubicarme en este territorio de prácticas educativas escolares y mantenerme honesto y consciente de lo que me moviliza hacia / con su público es reelaborarme como persona y profesional para seguir fortalecido y, sobre todo, comprometido. EJA, debido a su público predominantemente negro y pobre, es el segmento menos favorecido en la unidad de enseñanza. Destaca el subterfugio fundamental de la obligación de una ley de promover la enseñanza de referencias históricas y culturales para la mayoría de la población brasileña. Comparto el camino que he seguido y que creo para ser honesto.

Palabras clave: Relaciones étnico-raciales; Educación de jóvenes y adultos; Educación artística.

O bom de não ter nenhuma religião
é que você pode buscar ensinamentos
em todas elas. Indiscriminadamente.
Em sua essência todas falam
de amor, paz e solidariedade...
Princípios básicos para quem busca o céu,
enfrentando os infernos da terra,
A humanidade pode seguir sem religião,
mas a religião não pode seguir
sem humanidade.
Sérgio Vaz (2020)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está para a Educação para as Relações Étnico-Raciais assim como a pobreza está para a população negra. Refletir as nossas práticas para essa modalidade, na atualidade, é uma demanda urgente, pois estamos enfraquecidos(as) politicamente devido ao contexto de negação de direitos, como mecanismo estratégico de exclusão.



Em tempos de defesa da vida, mais até do que dos chamados *Direitos civis*, assombra-nos a angústia pela humanidade suprimida - roubada, uma vez que, diante da política de morte de tantos jovens, pretos(as) e periféricos(as), o que está em suspenso é o próprio direito de existir, portanto, o direito básico e pretensamente universal de permanecer vivo(a). Testemunhamos o desafio do enfrentamento político pela igualdade de direitos e questionamos a qual segmento social é delegado a humanidade em nossa sociedade.

Glória Moura (2008), em seu prefácio para o livro “História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola”, obra fundamental para pesquisa sobre o tema, cita a Constituição Federal brasileira (1988), para refletir sobre os significados presentes na parte que diz respeito aos Direitos e Garantias Fundamentais, especificamente o capítulo que trata dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos:

“Todos são iguais perante a lei”, na certeza de que não há desiguais, mas diferentes. O respeito à diferença deve ser um dos sustentáculos de uma sociedade democrática, marcada pela cidadania, pela inclusão, sonho de um país justo. (...) A escola é uma das instituições responsáveis pela instauração desse processo. Ela forma gerações e poderá contribuir para a mudança do quadro de injustiça vigente. É ainda de sua competência respeitar as matrizes culturais e construir identidades, visando à dignidade da pessoa, respeitando as especificidades da herança cultural inclusa na infinita diversidade que constitui a riqueza humana (MOURA, 2008, p. 7).

Tendo por base Roseane de Almeida Pires (2006), quando fala das “Concepções, avanços e desafios” da modalidade, a autora ressalta a importância da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no modo como estrutura a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pensando a sua oferta “[...] com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades [uma vez que não é obrigatória] garantindo-se aos que forem trabalhadores(as) condições de acesso e permanência na escola” (PIRES, 2006, p. 100).

Em 1997, na Declaração de Hamburgo (2006, p. 101), a EJA foi reconhecida como “[...] direito de todos os cidadãos que não iniciaram ou não completaram sua escolaridade básica por diferentes motivos”. No entanto, a interpretação brasileira, que aparece na Lei de Diretrizes e Bases, não considera este um direito, pois sua obrigatoriedade, de fato, não foi estabelecida.

Quando reflito a minha atuação nessa modalidade, com um público de pretos(as), pobres, periféricos, reconhecendo “na outra pessoa a mesma humanidade que existe em você”

(hooks, 2017), coloco-me no lugar de escuta, mas também de aprendiz, em uma perspectiva mais horizontal, pautada no respeito, para subsidiar estes(as) que se dão uma nova oportunidade de ser e estar na sociedade.

O que me motiva a refletir sobre a prática da educação por meio da arte para as Relações Étnico-Raciais está justamente atrelado à minha experiência de ser, estar e atuar com e para o público da educação básica e pública municipal. No horizonte, está o objetivo de propor referências, contribuir para um ideal de busca e cumprir com o compromisso social e racial pela e para a educação, sustentando sempre a perspectiva da “Educação como prática de liberdade” e de transformação social.

Enquanto neta, filha, mulher, professora, educadora e pesquisadora, coloco-me a refletir sobre o meu propósito para com uma prática de ensino da arte para as Relações Étnico-Raciais para a modalidade de EJA, de modo engajado. Cito bell hooks (2017, p. 12), quando proponho uma “[...] educação como prática da liberdade [e não uma prática de] educação que só trabalha para reforçar a dominação”.

A luta do Movimento Negro para a estratégica articulação e mobilização na/pela educação deve ser mencionada e sublinhada. Dias (2005, p. 31) recorre à obra “O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação”, de Nilma Lino Gomes, e registra que “[...] a presença da discussão sobre raça no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61” foi uma questão que apareceu apenas de forma genérica no texto legal.

Um dos maiores representantes do Movimento Negro, política e artisticamente, foi Abdias Nascimento. Sua história com a educação e a arte começou no Teatro Experimental do Negro (TEN), considerada a primeira instituição a promover a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (MEDEIROS; EGHARARI, 2008, p. 14). Sua experiência artística estreitou a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para a EJA durante todo o tempo em que o Teatro Experimental do Negro esteve ativo no cenário cultural carioca, entre os anos 1944 e 1968. Abdias Nascimento “transformou várias empregadas domésticas – típicas mulheres negras – em atrizes, e muitos trabalhadores e negros modestos, alguns analfabetos, em atores dramáticos de alta qualidade” (NASCIMENTO, 2019, p. 94).



Para Nascimento (2019, p. 92), o TEN “[...] foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e resgate de valores negro-africanos, os quais existem oprimidos e/ou relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elementos de origem branco-europeia. O Componente Curricular Arte, na educação escolar, é um campo fundamental de democratização cultural. A EJA enquanto modalidade é um território que deve ser estruturado como espaço de escuta, de aprendizados, de justiça social, de respeito, de reconfiguração e reparação histórica. Como educadora que lida com o ensino das artes, percebo o quão democrático pode ser esse meio, principalmente se nos posicionarmos a partir do lugar da mediação.

No segundo semestre do ano de 2014 me propus a experienciar a prática de ensino da arte na EJA. Da licenciatura em Artes Visuais, iniciada em 2006, à formação e inserção no ensino público regular em 2013, além das práticas obrigatórias para a conclusão do curso, dediquei-me ao ensino não escolar. As múltiplas experiências pelas quais passei não incluíam, até então, a Educação de Jovens e Adultos.

É uma prática muito comum do ensino regular. Se esses(as) estudantes estão na EJA, é porque tiveram suporte suficiente e/ou não foi oportunizado. A instituição escola é uma micro representação da nossa sociedade. Em seus diferentes horários de atendimento, a EJA é a mais preterida. Reafirmo, mais uma vez, a importância dessa reflexão.

Enquanto professora de ensino básico, trabalhadora em duas municipalidades, observo as orientações de atuação de cada gestão e de práticas de educação. Nos diferentes turnos, é possível atentar-se para as diferenças de tratamento e mediação direcionadas aos(as) estudantes. Nos turnos matutino, vespertino e noturno, e no que tange à EJA, pode-se compreender ao menos três escolas distintas. Não digo isso somente pela gestão, mas também pelos(as) outros(as) profissionais que a compõem.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais deve ser indissociável para a modalidade de ensino para jovens e adultos. A equidade deve ser inerente à prática. Os(as) profissionais precisam se dar conta de que o público, assim como em cada grupo escolar, tem suas particularidades, que exigem uma mediação diferenciada.

A Educação de Jovens e Adultos nos exige humildade. Uma prática de ensino contextualizada, uma perspectiva diferenciada daquela que se limita ao uso recorrente do livro didático e da lousa.

Entre os diversos desafios enfrentados para se assegurar uma educação pública de qualidade está o enfrentamento às desigualdades e injustiças sociais que se apresentam sob a forma de práticas racistas e preconceituosas naturalizadas em nosso cotidiano. O combate às práticas discriminatórias deve ser fundamental para a constituição de sujeitos conscientes de sua história e da importância da valorização das suas referências culturais.

A necessidade de existir uma lei que outorgue o ensino da história e cultura de mais da metade da população brasileira é um indício forte das formas hierárquicas de construção do conhecimento, e um desafio, pois deve exercer a mudança de paradigma esperada para que 54% da população se veja, finalmente, representada nos conteúdos voltados para a formação dos sujeitos de aprendizagem, nos espaços tradicionais da escola. A lei mantém o respaldo, em âmbito internacional, no “Estatuto da Igualdade Racial e na Década do Afrodescendente”, da Organização das Nações Unidas (ONU). Mas, ainda assim, a legislação é veementemente questionada. Dos segmentos que devem ser desenvolvidos na modalidade EJA, acredito que o primeiro deva ser o de acolhida. É quando as pessoas que fazem parte do grupo ou da classe escolar se propõem a uma nova oportunidade, quando se é permitida uma nova perspectiva, é o espaço do cultivo ao amor-próprio.

O grupo do qual falarei é formado predominantemente por mulheres negras, socialmente periférico. Farei minha análise a partir das referências identitárias dessas estudantes do 1º segmento – Inicial, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do município de Vitória.

Em 2016, ingressei como estatutária na Prefeitura Municipal de Vitória-ES. Com a referência dessa primeira experiência, tive a oportunidade de atuar no período noturno, na Unidade de Ensino da região continental de administração do município.

A escola não atende a estudantes no bairro onde está inserido, mas também o seu entorno. E, por ser considerado um “território neutro”, reúne estudantes de outros municípios



da Grande Vitória. O seu público da EJA compreende estudantes trabalhadores(as) do bairro, mas também de outras localidades e municípios.

O grupo é composto, em sua maioria, por trabalhadoras domésticas, com idade entre 40 e 60 anos. Muitas delas vindas de outros Estados com a promessa de estudo e melhores condições de vida, assumiram casa e filhos(as) de seus patrões e patroas. Eu, neta, sobrinha e filha de trabalhadoras domésticas, me familiarizo e me solidarizo com as histórias e experiências de vida partilhadas no processo de criação. Histórias de abusos que ainda hoje são perpetuadas com a justificativa de novas oportunidades de vida e ascensão social, encaixotadas nos quartinhos de empregada.

A motivação para a realização dos projetos “O Brasil é uma colcha de Retalhos” e “Cheiro de ervas”, se deu com a demanda por desenvolvimento de conteúdos que contemplassem reflexões sobre memória e patrimônio com os(as) estudantes do primeiro segmento da unidade de ensino para participação de projeto institucional. Realizamos assim uma sequência de práticas que pudessem contemplar o que foi chamado de “Histórias de vida dos(as) estudantes”.

Introduzimos os trabalhos a partir da exibição do curta metragem “Vida Maria” de Márcio Ramos³. O filme detém o potencial de identificar, de territorializar e de despertar memórias e ainda de fazer pensar como e onde aquelas histórias de vida ocorreram, se elas ainda são perpetuadas. E vimos que as histórias das Marias eram as de muitos(as) ali presentes, que se repetem e que têm cor, gênero e segmento social.

A partir dos relatos realizados por intermédio da exibição do curta metragem, fizemos o mapeamento dos estados de procedência dos(as) estudantes. Predominam os(as) nordestinos(as) e alguns representantes da região norte e sudeste.

Para materializar a ideia dessa diversidade, elaboramos “O Brasil é uma colcha de retalhos” (Figura 1). E tivemos um processo e resultado que encantaram a todos(as) que participaram. O registro do trabalho interdisciplinar, contextualizado em história, estruturado em mapa com a geografia e materializado estrutural e esteticamente em Arte, de modo interconectado e interdependente, foi sim uma realização colaborativa desafiadora, para o território escolar. Provou para todos(as) estudantes e para nós professores(as)/educadores(as)

³ YOUTUBE. **Vida Maria**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG htum4>. Acesso em 20 de abril de 2021.

que precisamos conviver com o diverso; caso contrário, quais seriam os caminhos para a equidade?



Figura 1 – O Brasil é uma colcha de retalhos
Fonte: Arquivo da autora

A realização do trabalho “O Brasil é uma colcha de retalhos” (Figura 1) foi o caminho e/ou estratégia escolhidos para a realização do projeto “Cheiro de Ervas”, título final atribuído a atividade “Patuás⁴: cheiro de memórias”. Os “patuás” são objetos confeccionados com tecidos e preenchidos com ervas diversas, materializaram as lembranças das avós e mães que queriam garantir a proteção de seus(suas) familiares. Refletimos como a religiosidade, um dos elementos dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (TRINDADE, 2006), permeia as nossas relações e lembranças. O “Cheiro de Ervas” teve como referência a obra “Ninguém” (Figura 2), do artista Leonilson⁵, do qual será falado mais adiante.

⁴ Objeto de uso litúrgico com o objetivo de proteger os(as) seus(suas) detentores(as).

⁵ José Leonilson Bezerra Dias (Fortaleza, Ceará, 1957 – São Paulo, São Paulo, 1993). Pintor, desenhista, escultor. Fonte: Itaú Cultural: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8742/leonilson>. Acesso em: 11 maio 2021.



Das rodas de conversas realizadas em sala de aula, uma das estudantes, Bernadete da Victória, comentou sobre a tradição das benzedeadas e das paneleiras em sua família, reafirmando que essas práticas ainda são perpetuadas. “Do jeito que eu comecei (ela) minha filha está fazendo”, no lugar de filha e neta de benzedeadas e paneleira.

Do jeito que eu comecei (ela) minha filha está fazendo. (...)
Todos os meus filhos passaram por benzimento, isso antes de entrar para a igreja” (...).
O patuá, professora. Não era um travesseiro, mas, tem(tinha) o cheiro de ervas. Minha mãe, minha avó misturava um monte de ervas ali para nos proteger do mal olhado, de doença (...).
Hoje sou evangélica, mas respeito muito. (Estudante Bernadete).

As memórias de Bernadete foram e são as dos outros(as) estudantes participantes. Bernadete ingressara na escola em 2018 e, anterior a isso, em 2017, em busca de subsídios para a mediação dos conceitos de “Patrimônio Cultural Material e Imaterial”, projetei ali a proposta do “travesseiro de memórias”, que também partiu do trabalho “Ninguém”, de José Leonilson Bezerra Dias (1992) (Figura 2), a qual apresenta uma fronha, delicadamente bordada, que me remeteu a refletir sobre memória e lembranças.

De posse dessas referências e da experiência estética a partir da obra de Dias e imbuída das reflexões remanescentes, propus aos(às) estudantes, além da experiência estética deles(as) com as observações, os questionamentos sobre a afetividade da obra, o estranhamento de seu nome, uma reflexão que tinha por objetivo materializar a memória individual e coletiva de cada um(a).

O “Cheiro de Ervas” então foi proposto com o objetivo de promover uma prática de ensino que valorizasse a memória e o estudo de conceitos relacionados ao Patrimônio Cultural, que tratasse da partilha de referências dos(as) estudantes e das suas procedências e da importância do que levam ou trazem consigo.

Na confecção dos patuás, dentre as várias ervas citadas, a mais marcante foi a “Capim-limão”, ou “Capim-cidreira” ou “capim-santo”. Observamos que em cada região e/ou estado ela ganhava um outro nome. Com isso, pensamos a territorialidade, a ancestralidade e, como estávamos em círculo, a circularidade.



Figura 2 – Ninguém – Bordado sobre algodão
Fonte: Dias (1992).



Figura 3 – Patuá da estudante Cida
Fonte: Arquivo da autora



Figura 4 – Patuá da estudante Silvia
Fonte: Arquivo da autora

Foram identificados com os cheiros de ervas (objetos de uso litúrgico), que emergiram da necessidade de materializar as histórias contadas. Ervas que rememoram territórios, a oralidade, a ancestralidade e a religiosidade, que contam histórias. São conceitos que, dentre outros compreendidos aqui, como os “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros”, fundamentam e legitimam as diversas “leituras de mundo” e nos subsidiam nas práticas de alfabetização.

Nas “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos” (2018), dentre os diferentes “Objetivos de aprendizagem” para o componente curricular Arte na EJA, acredito que foi possível cumprir o maior número das orientações metodológicas no que tange, especialmente, à autonomia, à representatividade e à elevação da autoestima.



Ultimamente, tenho me dividido em duas pontas, dois lugares de práticas de educação. Um pé dentro e outro fora da escola, elaborando e praticando ações referentes às práticas artísticas para as Relações Étnico-Raciais, fundamentadas na equidade e no respeito.

Reflexões que não se esgotam...

É uma busca produzir sentido e ter propósito em um território tão oprimido e subjugado. Falar de e para a Educação de Jovens e Adultos, pela via da Educação para as Relações Étnico-Raciais, é de grande importância. Estamos em junho de 2020, na iminência de uma possível perda do Fundo da Educação Básica, em que a EJA está em processo de desvantagem e desmonte.

É primordial considerar a relevância do Movimento Negro brasileiro ao abrir caminho para a promoção da educação mais equânime e transformadora, na perspectiva de desconstruir a suposta história do Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos é preta, feminina e periférica. Delegar a essa modalidade uma prática que promova a valorização da territorialidade, da corporeidade, da comunidade, favorecendo a autoestima e a ancestralidade, é romper com uma prática docente hierárquica, colonizadora. Contribuindo para com a “formação” de professores(as), penso que ainda estamos um tanto distantes, mas tentando o caminho.

Testemunhar estes tempos de desesperança, em que a prioridade do(a) oprimido(a) é o alimento, sobretudo considerar que nos estudos de história estamos em ciclos, é perceber que estamos e somos sujeitos por conveniência do(a) outro(a). Reinvento-me na educação com bell hooks e me proponho a “Reconhecer na outra pessoa a mesma humanidade que busco em mim”.

E seguimos em uma ideia de estratégia para mostrar que existe caminho e é possível que seja com propósito. Fico pensando o que eu seria se não tivesse escolhido ser professora... Não sei se me realizaria em outra profissão tanto quanto. A escola é um território encantador por suas potencialidades, mas desafiador por ser uma microamostra da nossa sociedade.

Valho-me do “conhecer para respeitar”, no sentido do propósito para com a prática.



Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.s.], 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2006.
- DIAS, José Leonilson Bezerra. Ninguém. [1992]. Fotografia. *In*: DIEGUES, Isabel *et al.* **Arte brasileira para crianças**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2016.
- DIAS, L. R. Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In*: ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 49-62.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MEDEIROS, Cléia; EGHARARI, Iradj Roberto (coord.). **História e Cultura Afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.
- MOURA, Glória. Prefácio. *In*: MEDEIROS, Cléia; EGHARARI, Iradj Roberto (coord.). **História e Cultura Afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma Militância Pan-Africanista**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro; IPEAFRO, 2019.
- PIRES, Roseane de Almeida. **Educação de Jovens e Adultos**. *In*: PIRES, Roseane de Almeida. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- SILVA, Maria Aparecida da. Formação de Educadores para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.



TRINDADE, Azolida Loretto da. Em busca da cidadania plena. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

VAZ, Sérgio. **Cada um com o seu sagrado**. São Paulo, 21 de nov. de 2020. Instagram: @poetasv. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CH2tGpDJrot/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 23 jul. 2021.

VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de Vitória**. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação. Coord. Adriana Sperandio; Janine Mattar Pereira de Castro; Angela Francisca Caliman Fiorio. Vitória: SEME, 2018.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 22 de julho de 2021.

Artigo aprovado para publicação em: 23 de julho de 2021.