

A LEI Nº 10.639/2003: REGULADA, EMANCIPADA E NÃO IMPLEMENTADA NA EJA

NOLIE NE SILVA DE OLIVEIRA*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-2861-3277>

ELIANE BOA MORTE**

Universidade Federal da Bahia

<https://orcid.org/0009-0001-5809-8552>

RESUMO

O texto proposto traz a perspectiva de uma abordagem pautada na seguinte indagação: será uma questão de vontade política a concretização da implantação da EREER nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas redes municipais soteropolitanas? Para dialogarmos sobre faremos breve relação entre a busca pela regularização e a luta diária pela prática, incluindo um breve levantamento histórico de investimentos na implementação de práticas pedagógicas. Assim, a pergunta guia ainda é: quais os prováveis empecilhos reais à sua realização nas escolas? A ausência da temática étnico-racial nos currículos da EJA expõe a ineficácia educacional numa cidade que é notadamente a cidade mais negra fora da África e reconhecida pela identidade plural do seu povo ao não atentar para a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e também não conseguir dar conta das demandas e as necessidades destes sujeitos sociais. Apresentamos que dentre tais obstáculos que atam as ações pedagógicas sobressai o abismo existente entre o que se diz e o que se faz. Neste sentido, entendemos que é mister ponderar que ao profissional da educação não é permitido furtar-se na aplicabilidade das normativas educacionais, sendo prioritária a ação coletiva sobre a individual, de modo que estabeleça o reconhecimento, constituição e consolidação de como transdisciplinarmente atuar no trabalho com a Lei nº 10.639/2003 enfatizando

* Mestra em História no Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras - UNEB, Pós-Graduação em História e Cultura Afro-brasileira e Metodologias - FETRAB/Fundação Visconde de Cairu, graduação em História (UCSAL), Pós-graduanda em Arte-Educação e Biblioteconomia (FACUMINAS) e graduanda em Pedagogia - Faculdade Cruzeiro do Sul EaD. Participo do Grupo de Estudo das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil - ERÊ/UFBA e do Grupo de Pesquisa SANKOFA/Uneb. E-mail: noliene.s.o@gmail.com

** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Mestrado em História pelo programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Especialização em Direitos Humanos e História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras com ênfase na Cultura do Benin e Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Graduação em Pedagogia com Habilitação em Orientação, Supervisão e Administração Escolar. Coordenadora do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER), vinculado a Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Representante governamental no Conselho Municipal das Comunidades Negras (CMCN) de Salvador e membro do Comitê Técnico de Combate ao Racismo Institucional da Prefeitura Municipal do Salvador. E-mail: boamorte.ufba@gmail.com

os direitos humanos, inclusão, igualdade e equidade social, com aplicação da multirreferencialidade e interseccionalidade pertinentes.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação de Jovens e Adultos; Política Pública; Lei nº 10.639/2003.

ABSTRACT

LAW Nº 10.639/2003: REGULATED, EMANCIPATED AND NOT IMPLEMENTED IN EJA

The proposed text brings the perspective of an approach based on the following question: is it a matter of political will to implement the EREER in Youth and Adult Education (EJA) classrooms in municipal networks in Salvador? To discuss this, we will briefly relate the search for regularization and the daily struggle for practice, including a brief historical survey of investments in the implementation of pedagogical practices. Therefore, the guiding question is still: what are the likely real obstacles to its implementation in schools? The absence of the ethnic-racial theme in the EJA curricula exposes the educational ineffectiveness in a city that is notably the blackest city outside Africa and recognized for the plural identity of its people by not paying attention to the application of Law no. 10.639/2003 and also not be able to meet the demands and needs of these social subjects. We present that among such obstacles that bind pedagogical actions, the gap between what is said and what is done stands out. In this sense, we understand that it is necessary to consider that the education professional is not allowed to evade the applicability of educational regulations, with collective action being a priority over individual action, in a way that establishes the recognition, constitution and consolidation of how to act transdisciplinary at work. with Law no. 10.639/2003 emphasizing human rights, inclusion, equality and social equity, with the application of relevant multi-referentiality and intersectionality.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations; Youth and Adult Education; Public Policy; Law nº 10. 639/2003.

RESUMEN

LEY Nº 10.639/2003: REGULADA, EMANCIPADA Y NO IMPLEMENTADA EN EJA

El texto propuesto trae la perspectiva de un abordaje basado en la siguiente pregunta: ¿es una cuestión de voluntad política implementar la EREER en las aulas de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en las redes municipales de Salvador? Para discutir esto, relacionaremos brevemente la búsqueda de la regularización y la lucha diaria por la práctica, incluyendo un breve recorrido histórico de las inversiones en la implementación de prácticas pedagógicas. Por lo tanto, la pregunta guía sigue siendo: ¿cuáles son los probables obstáculos reales para su implementación en las escuelas? La ausencia del tema étnico-racial en los planes de estudios de la EJA expone la ineficacia educativa en una ciudad que es notablemente la más negra fuera de África y reconocida por la identidad plural de su gente al no prestar atención a la aplicación de la Ley nº

10.639/2003 y además no poder satisfacer las demandas y necesidades de estos sujetos sociales. Presentamos que entre los obstáculos que vinculan las acciones pedagógicas, destaca la brecha entre lo que se dice y lo que se hace. En este sentido, entendemos que es necesario considerar que no se permite al profesional de la educación eludir la aplicabilidad de la normativa educativa, siendo prioritaria la acción colectiva sobre la acción individual, de manera que se establezca el reconocimiento, constitución y consolidación de cómo actuar transdisciplinariamente en el trabajo, con la Ley nº 10.639/2003 enfatizando los derechos humanos, la inclusión, la igualdad y la equidad social, con la aplicación de la pertinente multirreferencialidad e interseccionalidad.

Palabras clave: Educación de las Relaciones Étnico-Raciales; Educación de Jóvenes y Adultos; Política Pública; Ley nº 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

Os anos passam e a questão permanece: Como inserir a Educação de Jovens Adultos (EJA) na implementação da Lei nº 10.639/2003 de modo multirreferencial e interseccional? Muitos são os caminhos apontados para sua concretização e quão desafiantes são as possibilidades, desgastes e gastos materializados em formações e intervenções, porém, o que concretamente é efetuado não tem resultado efetivo após 20 anos de existência. Entendemos a relevância que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) possui para a Educação Básica, porém ainda estamos no processo de “convencimento” dos sujeitos sociais, sobretudo no que tange ao segmento EJA. A pergunta é: por quê?

1 A CONSTRUÇÃO EMANCIPATÓRIA: CONTEXTO DE EXISTÊNCIA E LUTA

Vêm de longe os passos na busca da educação para todos em nosso país e a força da lei não garante a sua aplicabilidade, tal qual vemos ocorrer com a Lei nº 10.639/2003 na Educação Nacional: todos os elementos foram forjados para sua implementação e consolidação, mais ainda assim está em construção emancipatória de si própria.

Observemos que o decurso do século XX foi marcado por construtos na área educacional onde a preocupação com a diversidade, as di-

ferentes identidades, a relação dos currículos atrelados à realidade social, a revisão sobre a sociedade e, sobretudo, creditando aos sujeitos sociais estudantes saberes instituídos a prática curricular ainda está aquém do desejado e não exploram as temáticas étnico-raciais de forma transdisciplinar e nem nas ofertas de cursos atrelados associar ao EJA.

Muitos são os exemplos dos que lutaram neste período para que possamos continuar a reivindicar tal pauta como luta: a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, o Movimento Negro Unificado, o movimento social negro como representativos de luta em favor de políticas públicas, dentre elas a educacional, para a população negra, estando os mesmo alinhados com a contextualidade racial no Brasil, visto que a sociedade brasileira ainda assim é estruturada, apresentando reflexões cuja problematizações coadunamos: a existência do racismo estrutural e suas diversas manifestações reciprocamente relacionadas.

Considerando que,

As identidades sociais, que são exatamente aquelas identidades idealizadas a partir de categorias sociais, como por exemplo, classe, gênero ou raça, exercem regras práticas para a significação e/ou a ação social. Contudo, elas se desenvolvem em um contexto histórico, que propicia seu aparecimento, reconhecimento e contestação (HALL, 1999, p. 12).

Podemos considerar que os lugares objetivos que os (as) estudantes da EJA ocupam no mundo educacional, social e cultural podem ser potencialmente muito mais ampliado que o atual se as dimensões da Educação das Relações Étnico-raciais forem mediadas em suas aprendizagens.

Destacamos que em Salvador, Bahia, há uma singularidade no que tange às Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais: a Rede Estadual de Educação, nos anos 1980, ofereceu aos seus profissionais da Rede de Educação uma formação na disciplina denominada Introdução aos Estudos Africanos, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Conselho Estadual de Educação (CEE) enquanto resposta política enviada resultava da escuta por parte da instituição às reivindicações das entidades negras do Estado da Bahia conforme Manuel de Almeida Cruz e Parecer CEE nº 089/1985. Ou seja, em um período bem anterior à institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Estatuto da Igualdade Racial e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já se mobilizava em Salvador a inclusão nos currículos oficiais do sistema de ensino a inclusão de uma disciplina destinada ao ensino das Culturas Africanas.

A secretaria Municipal de Educação (SMED) e o conselho Municipal de Educação (CME) publicaram após a Lei nº 10.639/2003 a Resolução Nº 008/2005, no Diário Oficial do Município, no dia 17 de outubro, que estabelece normas para a inclusão, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, as disposições da referida lei e dá outras providências no contexto das Unidades Escolares Públicas e Privadas.

Tendo base na citada Resolução, a Instrução Normativa CME Nº 060/2014 e Resolução CME Nº 033/2015 (Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola) do Conselho Municipal de Educação de Salvador, bem como atendendo aos objetivos de propor, imple-

mentar e acompanhar políticas educacionais relativas às questões raciais do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER), setor da Secretaria Municipal de Educação (SMED) cuja atuação o próprio nome refere-se, e considerando os pressupostos para o cumprimento da legislação em vigor, a SMED tem elaborado orientações que incluem ao longo do ano letivo, de modo transversal e transdisciplinar, a Temática Étnico-Racial nos diversos segmentos e modalidades de ensino da Rede Municipal tais quais Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Ao mencionarmos este recorte temporal, consideramos a atmosfera de transformações propiciada pela instituição das medidas institucionais constituídas destinadas a alicerçar as ações para o cumprimento dos dispositivos preconizados que a Lei nº 10.639/2003 exige, além das unidades escolares incluírem em seus currículos, projetos e ações cotidianas a sua aplicabilidade, o espaço para divulgar e mobilizar toda a comunidade escolar sobre a mesma. Faz interessante expor o reconhecimento das lutas encetadas pelos movimentos sociais uma vez que os mesmos foram primordiais para que a mesma pudesse existir através das realizações de debates, fóruns, seminários tendo a própria cidade como palco para ampliar as ações de preservação das marcas culturais dos povos trazidos de África, por sua população majoritariamente negra e preocupação com a valorização e manutenção de uma herança ancestral dos povos negros africanos na/em diáspora.

A implantação das medidas normativas citadas permite que a montagem das diferentes concepções didático-metodológicas na tentativa de localizar a EJA como segmento na Educação Básica que requer atenção de modo equitativo aos demais segmentos, refletindo sobre as contribuições desta com o que os (as) estudantes trazem de conhecimentos, saberes e técnicas para a formação humana dos sujeitos

sociais, mas que tem sofrido em suas bases a perspectiva de fechamento de diversas unidades escolares de Salvador.

1.1 A EJA NESTE CONTEXTO

Na EJA, o ideal é que as abordagens transitem na contramão dessa lógica populista da educação, sobretudo onde o momento histórico brasileiro requer a ampliação do enfrentamento, a formação de sujeitos sociais capazes de realizar leitura contrapelo¹ e relações sociais superadoras do status atual exige assumir postura compromissada e duradoura, com motivações coletivas de mudanças geopolíticas, históricas, ideológicas, econômicas, sociais enquanto princípios-chave que se traduzam em práticas educacionais.

É interessante destacar que no período de surgimento e vigência do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Educação, Qualificação e Participação Cidadã (PROJOVEM) em Salvador muitos estudantes da EJA que se encaixavam no perfil buscou migrar para o programa, sendo um período conturbado para a Educação do turno Noturno, e que também incorporou a temática étnico-racial na perspectiva juvenil e de prevenção à violência no decurso da formação dos educadores envolvidos.

O PROJOVEM surgiu em 2005, com duração de 18 meses consecutivos com carga horária de 2000 horas com ações presenciais e não presenciais, sob a tutela da Coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República, enquanto Política Pública para as Juventudes em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome para jovens de 18 a 29 anos que dominam a leitura e a escrita, tendo anseio por nivelar a sua escolaridade e também possuir qualificação profissional e participação mais ativa na comunidade, sendo oferecido majoritariamente à noite.

¹ Leitura que busque pontos de vista além do descrito, que possibilite desenhar, expor, outras narrativas que não estão visíveis.

Também é importante sinalizar que historicamente no Brasil ainda existe a propagação na crença da educação/formação como chave de sucesso que depende do “esforço de cada um”. Ora, tal compreensão não considera inúmeros fatores que criam barreiras aos esforços individuais e também coletivo a exemplo do tempo pedagógico que não é realizado em sua prática, da luta constante contra os rótulos que lhes são imputados socialmente e das políticas públicas que lhes prestigie, de fato e de direito, para além das letras formais da lei.

Um aspecto curioso nos traz Padilha (2009, p.27), na obra *o Município que Educa* ao tratar das articulações municipais em rede e a mobilização dos princípios comuns e de ações via eixos da Educação Cidadã e do Currículo Intertranscultural que são: Relações humanas e de aprendizagem; Gestão democrática e parcerias comunitárias e sociais; Gestão sociocultural das aprendizagens; Avaliação dialógica continuada e formação humana; Projeto eco-político-pedagógico da escola. Observemos a que cita Padilha (2009):

Evidentemente, tudo o que hoje acontece no município tem a ver com o contexto planetário de crises sistêmicas do capitalismo, que prevalecem no mundo ocidental – crise econômica, crise ambiental, crise ética, crise energética, crise educacional etc. (Padilha, 2009, p.33).

Onde esta inclusa nestes eixos e nas crises citadas a relação com a Lei nº 10.369/2003 no tocante ao EJA, em modo explícito? Reflitamos sobre!

Notemos que as questões da educação, sobretudo as relacionadas à EJA, se transformam conforme os objetivos com que é pensada sua política educacional. Não esqueçamos a lição que Paulo Freire oferta a todos os profissionais da educação: esta é um ato político, portanto, eivado de intencionalidades.

A EJA majoritariamente ao longo de sua história possui um expressivo contingente de estudantes negros (as), onde os esforços interconectados partem de ações com objetivo de

desenvolver uma formação humana ampliada para tal público que tem passado, contemporaneamente, por grande processo de juvenização.

Assim, não tomamos com espanto observarmos os dados relativos às questões raça/cor transposto na tabela abaixo:

Tabela 01 – Quantidade Geral de Estudantes EJA por Cor/Raça

COR	EJA I	EJA II
NÃO DECLARADO	497	362
INDIGENA	6	7
BRANCO	54	138
PARDO	1311	1875
PRETO	709	1042
AMARELO	9	8

Fonte: Portal da Educação, Smed. Autoras, 2023.

Deste modo, convidamos para que reflitam sobre os aspectos das relações: diversidade e inclusão (como pode ser enfatizada a importância de uma educação inclusiva, que atenda às necessidades de todos os estudantes de maneira prática nas suas mediações e avaliações?), construção do conhecimento e ressignificação dos saberes (como fomentar uma abordagem mais ativa e participativa no processo de aprendizagem e avaliar o progresso dos (as) estudantes?) e conteúdos de práticas ideias e contextualização digital (currículo com multi e interculturalidade que nos constitui também no mundo digital cada vez mais aprimorado).

Recordemos que a BNCC destaca a relevância do conteúdo em relação à vida dos estudantes, considerando a diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, de modo que estejam presentes na construção de currículos escolares. Estes precisam refletir propostas pedagógicas que exponham tanto as necessidades e os interesses dos estudantes, como as identidades, potencialidades e culturas derivadas da seguinte problematização: Como podemos elaborar conteúdos e avaliações que se conectem ao mundo real preconizado nas normativa legais educacionais se ainda se vive o processo de consolidação da Lei nº 10.639/2003 a mais de 20 anos, não tratando de temas e conteúdos que nos são caros, pois trata da nossa história, enquanto descendentes dos povos originais

trazidos do Continente Africano, na condição de escravizados, cuja atuação vai além de “contribuição” na construção do nosso país, sofreram e sofrem contínuo apagamento e silenciamento político e histórico?.

Atuar com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003 é consolidar e potencializar movimentos revolucionários na estrutura política e educacional do país e a EJA é um dos segmentos que melhor pode representar tal potencial dado, sobretudo à historicidade de seu surgimento.

Desse modo, o cenário nos faz refletir sobre o compromisso do profissional da educação transpassa ao ato de incluir na sua ação pedagógica a pesquisa crítica às temáticas das relações étnico-raciais e africanas porque age ampliando conhecimento, saberes, informações e dados sobre a História do Brasil, a História dos Povos Africanos, o processo de estruturação política, social e econômica a que foram impostos aos negros e seus descendentes, a reconstrução dos legados e patrimônios dos povos tradicionais além das implementações de políticas públicas e mudanças de mentalidades que promovam a redefinição de conceitos e conteúdos de forma contextualizada e significativos de partida quanto aos legados e aspectos construtivos dos povos que ergueram e deram características singulares a nossa nação.

Desta forma cai por terra a crença de que a questão étnico-racial se limita aos movimentos

sociais, aos estudiosos do tema e as pessoas negras e indígenas, aos professores de história, literatura, arte, sociologia, antropologia e filosofia para, por exemplo, discutir a cultura para além das manifestações folclorizadas e romantizadas pelo viés da beleza negra, enveredando pelas ciências em diversas áreas como exemplos do legado africano para a humanidade.

2 A INTERFACE DA LEI Nº 10.369/2003 NO CAMPO DE DEMANDAS SOCIAIS DA EJA

Em um país com tantas e tão grandes desigualdades sociais, que vivencia ações nem sempre a sombra do racismo estrutural e cuja parcela social ainda crê na falácia da democracia racial, é primordial que seja posta em ação prática durante todos os dias letivos, em cada unidade escolar existente no país. as determinações da Lei nº 10. 693/2003.

A reflexão longa e cuidadosa envolvendo diferentes tipos de agendas e de atuações na educação possibilita alinhamento de setores outros atrelados a educação (trabalho, saúde, assistência social) e assim gerar respostas a demandas com dinamismo dentro da perspectiva da EJA enquanto política pública essencial com papel estratégico no campo educacional onde todos estejam mais que integrados, estejam incluídos e possam vivenciar as diferenças.

Nos diversos momentos formativos fornecidos pela Smed ficaram de fora aspectos relevantes que foram revistos e que atualmente se busca incluir dentre quais podemos elencar: a transitoriedade das relações, arranjos e configurações das vivências para a formação prática na perspectiva integral seja nos níveis da estrutura, dos conteúdos tratados e das metodologias utilizadas.

Segundo consta no portal da SMED (2023), ao abordar modalidades de ensino, sobre a EJA expõe,

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) compreende os processos educativos, vivenciados pelos

sujeitos, educandos, em contextos formativos e de trabalho nos diferentes espaços e tempos humanos ao longo da vida.

A implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no sistema municipal de ensino de Salvador está regulamentada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 41 de 10 dezembro de 2013, a Instrução Normativa estabelecida pela portaria nº 003 de 07 de janeiro de 2014 e a matriz curricular da portaria nº 251 de 07 de julho de 2015.

A Educação de Jovens e Adultos está organizada da seguinte forma:

EJA I – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – é constituída de Tempo de Aprendizagem I (TAP I); Tempo de Aprendizagem II (TAP II); e Tempo de Aprendizagem III (TAP III), com duração total de 2.400 horas, em três anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

EJA II – 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – é constituída de Tempo de Aprendizagem IV (TAP IV) e Tempo de Aprendizagem V (TAP V), com duração total de 2.000 horas, em dois anos, com períodos de 200 dias letivos cada. (SALVADOR, 2023)

Ainda que no âmbito social a modalidade estivesse presente na Rede Municipal de Salvador, através de programas como Salvador Cidade das Letras em parceria com o programa do Governo Federal denominado Brasil Alfabetizado e com instituições de ensino superior, conforme observamos sua regulamentação se efetiva somente em 2013.

Convém anotar que é uma constante a preocupação em realizar para a modalidade da EJA a busca ativa, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional, buscar propostas metodológicas e currículo próprio para os jovens, adultos e idosos (sobretudo dado ao processo de juvenilização da referida modalidade). É considerando o perfil dos (as) estudantes e seu contexto sociohistórico que podemos requerer ações voltadas às informações e cuidados de saúde, transporte, alimentação e qualificação profissional, viabilizar o acesso a variados ambientes de aprendizagem e às novas tecnologias de informação e comunicação.

A compreensão do que representa para os (as) estudantes da modalidade EJA a consolidação da luta contra a exclusão educacional dos jovens, adultos e idosos é um processo que se configura enquanto compartilhamento como compromisso político e social pautadas nas competências básicas duráveis, a exemplo do desenvolvimento da empatia, sororidade, sensibilidade, criatividade, reconhecimento e aceitação das diferenças, respeito às multiculturas e pluriidentidades nos mais diversos âmbitos, sobretudo, aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Gomes (1997) expõe que o Movimento Negro realizou três denúncias que causou grande repercussão e produziu além de um olhar mais cuidadoso uma sistemática cuja presença é pauta prioritária nos encontros de formação continuada fornecido aos profissionais da educação: a escola reproduz o comportamento racista presente na sociedade brasileira; prioridade ao mobilizar conhecimentos sobre o processo de resistência negra através da exposição dos legados negros silenciados ou apagados da história de nossa sociedade; os valores e amplitudes dos conhecimentos culturais dos povos tradicionais que esbarram nas contradições estruturais da cultura escolar que impede a sua amplitude e compreensão por exigirem resignificação curricular transdisciplinar e multicultural que auxiliaria no combate ao

racismo estrutural além de implicar os sujeitos sociais nos processos transformadores para uma sociedade de fato com maior equilíbrio ambiental, social, político e econômico.

2.1 “SOMOS TODOS HUMANOS”

Com a expressividade da Lei nº 10. 693/2003 foi impossível não compreender que a expressão “somos todos humanos” é geralmente utilizada por muitos que não desejam dialogar sobre a temática étnico-racial, a história dos povos originários e povos africanos, o legado destes na consolidação do que hoje nomeamos de Brasil e que as diferenças e diversidades nos faz verdadeiramente humanos quando a reconhecemos como além da perspectiva social.

Nas escutas realizadas com a modalidade EJA não são raras as narrativas onde “ouvi alguém falar” ou “conheço alguém que passou por situação semelhante” como introdução de situações onde estão presentes fala violenta, discriminação, estereotipia e racismo.

2.2 “EDUCAÇÃO É PARA TODOS”

É possível afirmar que na lei maior que rege a nação, a Constituição Federal de 1988, tem descrito que a “Educação é para todos”. Porém, nos recordamos que em diversos momentos somos indagados com o completo: a quem se direciona o “para todos” da expressão?

Observemos a tabela a seguir.

Tabela 02 – Quantidade de Classes por Segmento e Ano

MODALIDADE	Ano 2020		Ano 2021		Ano 2022		Ano 2023	
EJA	EJA I	EJA II						
QUANTIDADE	480	303	444	286	312	214	318	189

Fonte: Portal da Educação, SMED. Autoras, 2023.

A modalidade EJA tem enfrentado sistematicamente em Salvador o problema de redução de oferta. Não por que já não tem sido necessário dado a diminuição da demanda, mas porque escolas estão sendo fechadas, paralelo a existência da crescente violência no entorno

da unidade escolar e ao aumento da juvenilização nesta modalidade (sendo diversos os motivos para tal: atuação no trabalho informal ou de jovem aprendiz; vulnerabilidade social; o cuidado com os familiares enquanto os responsáveis trabalham; constituíram família; o

“ensino” na sala de aula não tem relação com o seu fazer cotidiano; conteúdos estudados não são atrativos; dentre outros).

Convém destacar que a quantidade de estudantes matriculados no EJA na SMED registrados durante a consulta em setembro de 2023 contabiliza o total de 6.018 estudantes matriculados onde 583 estudantes com variação etária entre 15 e 18 anos, e 5.453 estudantes com variação etária entre 19 anos a 85 anos, distribuídos entre as Gerências Regionais (Cabula, Subúrbio I, Subúrbio II, São Caetano, Pirajá, Orla, Centro, Itapuã, Cajazeiras, Centro, Liberdade/ Cidade Baixa e Orla).

Para fazer valer a máxima “Educação é para todos” é preciso que haja qualidade e equidade em todos os setores da sociedade para atender ao que preconiza tal concepção política de educação.

2.3 “LUGAR DE FALA”

Podemos observar que tal expressão acaba sendo mal compreendida, pois encontramos indivíduos que recorrem a mesma para alegar não possuir “lugar de fala” como pano de fundo para não dialogar sobre/com a temática, fazendo persistir o desconhecimento, a ausência da responsabilização social e descompromisso de cidadania ativa sobre a realidade contextual do país que se expressa nas ações e atividades praticadas em sala de aula.

É importante destacar que a Educação Profissional no contexto da EJA atua enquanto dimensão de Política Pública de Trabalho e Renda vinculando a responsabilização dos profissionais à qualidade dos resultados para amplas mudanças que vai além de aprendizagem de habilidades técnicas, o que não isenta a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003.

As repercussões impactam na significância de saber a direção para qual a educação soteropolitana/brasileira irá projetar. A lei, ao expor o caráter sociocultural e lógico-psicológico que o impacto do conhecimento sobre a história dos povos africanos e dos afro-brasileiros e povos indígenas projetam na sociedade, deixa implí-

cito em cada técnica, procedimentos metodológicos e recursos, usado o quanto esta incluso a educação como direito cidadão, fator de desenvolvimento social, redução das desigualdades sociais, combate a pobreza, democratização da gestão, discriminação e racismo.

3 ENTRE O QUE SE FALA E O QUE SE FAZ

A partir da vigência da Lei nº 10.639/2003 houve grande preocupação em constituir formações, cursos, orientações e projetos para dar conta do que a mesma propõe, porém ainda assim, depois de passados tantos anos, notamos a persistência de empecilhos a sua realização, sobretudo no que tange a EJA. Dentre tais empecilhos podemos relacionar: material pedagógico que dialogue com a realidade local; superficialidade de cunho formativo, sendo mais teórico que prático para aplicar em sala de aula; ausência de formação continuada específica para a temática contemplando aos profissionais de todas as áreas; inexistência de Grupo de Trabalho e Estudo Pedagógico na área; choque de “interesses religioso”; equívocos interpretativos; abordar a temática das relações étnico-raciais com transposição didática; dentre outros.

Não podemos deixar de abordar o que ocorre na perspectiva da psicologia social a presença do racismo e do quão fundamental é a aplicabilidade da EREER para quebrar o descompasso e limites não declarados que são impostos a sociedade negra através de inúmeros mecanismos, inclusive através da educação. Assim, coadunamos com o ponto de vista por Munanga (2016):

[...] interessa às ciências do homem, a psicologia social incluída, são as atitudes e os comportamentos sociais desenvolvidos, cuja interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas essas que interferem nos processos de identificação individual e de construção da identidade coletiva. A interiorização pode, a rigor, levar à alienação e à negação da própria natureza humana para os

que nasceram escuros, oferecendo-lhes como único caminho de redenção o embranquecimento físico e cultural, trilhado pela miscigenação e pela mestiçagem cultural. Como todas as ideologias, o branqueamento precisaria ser reproduzido através dos mecanismos da socialização e da educação. Neste sentido, a maioria da população brasileira, negra e branca, introjetou o ideal do branqueamento, que inconscientemente não apenas interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, como também na formação da autoestima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca. (MUNANGA, 2016, p, 14)

O elemento de maior destaque atualmente perpassa pela ausência de vontade política, sobretudo quando da proposição para realização e acompanhamento dos planejamentos e atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula. Tanto os órgãos governamentais quanto os geracionais tratam, ainda, a pauta sobre a temática como elemento que pode ser relegado à espera em detrimento do que consideram algo urgente e demandado pelo órgão maior, mesmo havendo a presença do NUPER², este também recordado quando demandam representantes para responder denúncia, projetos e ações que tratam explicitamente da Lei nº 10.639/2003.

Tal consequência é que as ações da temática correm por conta de profissionais da educação (professores, coordenadores e gestores) que geralmente já possuem uma trajetória de representação, vivências e reivindicação referente aos povos negros, povos indígenas e populações tradicionais e que podem estar eivadas de conceitos que precisam ser melhor dialogado e interpretações que precisam ser revisitadas.

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, o sucesso da implementação,

Deriva, ainda, do trabalho conjunto, da articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais que não se limitam à escola. (BRASIL, 2013, p. 16).

Estabelece-se, portanto, a necessidade de reposicionar a compreensão da normatividade e do seu alcance social dado à distorção a respeito da construção da temática étnico-racial que em nada contribui para que a mesma seja vista como mobilizadora de discussões que sustenta o enfrentamento ao racismo, a discriminação, das políticas de ações afirmativas, o desenvolvimento do empoderamento e as identidades no âmbito da sociedade brasileira, com a participação da sociedade civil e movimentos sociais. Sobre este último cita Antunes e Padilha (2010, p.9) o “conhecimento advindo da participação social instrumentaliza a luta por políticas sociais e por uma vida mais justa e sustentável.”

No campo do reordenamento institucional pedagógico nota-se o ato de ensinar (pode ser observado pautado no “objeto em si”, na ação pedagógica e no “querer político” do agente intermediador da ação de conhecimento) e o currículo a ser ensinado (conteúdo que traduz uma percepção vigente quanto ao que deve ser disseminado para conhecimento repletos da percepção de mundo notabilizados pelos currículos formais cuja organização de experiência institucional escolar traz o foco para o mito do saber objetivo reproduzidos sistematicamente nos livros didáticos) como fontes soberanas na qual educadores se colocam para consolidar a estrutura formal do sistema educacional de acordo com as normativas legais e contextos polimodais de aprendizagem.

Portanto, somente com atuações que ultrapassem as denominadas “caixinhas” de componentes curriculares será possível tratar, trabalhar e mobilizar saberes à luz da Lei nº

2 NUPER – Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER) da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED), tem a finalidade de propor, implementar e acompanhar Políticas Públicas Educacionais relativas às questões Raciais na SMED, criado pela Portaria n.º 268/2008, alterado em sua composição pela Portaria n.º 380/2008 e atualizado pela Portaria n.º 134/2019.

10.639/2003 alterada pela Lei nº 11.645/2008, não somente nos segmentos da EJA, mas em quaisquer outros, pois derruba a tácita lógica de não elaboração de propostas pedagógicas transdisciplinar e transversal.

No âmago do novo paradigma que se institui a temática étnico-racial na lei, a mesma emerge como força condutora que amplia aportes concebidos para promover intervenção necessárias destinada a estruturar e organizar estratégias metodológicas, práticas e ações político-pedagógicas significativas contra o racismo e as desigualdades raciais como estratégias de lutas e resistência.

Consideramos que a relação entre o discurso e a prática perpassam a aderência que aos profissionais da educação elaboram frente à lei: atuam porém somente para fazer cumprir a lei, com monitoramento de aspectos a serem abordados; construção de atividades sistemáticas que envolvam a multiculturalidade, interdisciplinaridade, transversalidade, impactando em ações que reforçam mudanças significativas na (re) produção da injustiça social e desconstruem pensamentos lineares, universalistas e homogeneizadoras repercutindo uma intencionalidade pedagógica que visa superar a fragmentação dos conteúdos e ampliar o protagonismo dos (as) estudantes em suas pluridimensões (cognitiva, socioemocional, política, crítica, cidadã etc). Afinal, quando o profissional da educação priorizar não trabalhar com a Lei nº 10.639/2003, isso se dá por falta de informação, preconceito ou vontade política?

4 A PRÁXIS DE BUSCA LIBERTADORA

As ações dos processos educacionais não são desprovidas de ideologia, de intencionalidade, de objeto-fim. Possuem por assim descrever, resultados que repercutem em todos os envolvidos, na qualidade de sua própria atuação profissional e relacional, da aprendizagem significativa, contextualizada na dimensão dialética.

Recordemos que a compreensão da aprendizagem enquanto elemento constante ao longo da vida é produto de conhecimento ancestral. É a partir dela que podemos referendar o entendimento de educação (enquanto ensino e aprendizado interligado a relação educador(a) – educando (a)) ao longo da vida que se perfaz integral, ampla, perene, inacabada e com poder transformador, sobretudo no que tange a capacidade de fomentar empoderamento e embate ao racismo via apropriações e intersecções, re-codificações e ressignificações entre elementos da educação, cultura e políticas.

Com base nesta concepção recordamos o que Munanga (2016) apresenta,

Se os comportamentos sociais numa sociedade racista como a nossa podem ser objeto de um olhar interdisciplinar, cabe a cada disciplina implicada dar a sua contribuição dentro de sua especificidade, tornando-se, *ipso facto*, auxiliar e complementar das disciplinas afins. (2016, p.10)

Conforme Freire (1994, p.33): “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Logo, é prioritário que se estabeleça espaço para o diálogo para que possa existir espaço de debate e ressignificação sobre uma representação estabelecida por outra possível, onde a consciência da intencionalidade pedagógica esteja presente.

A ausência sistemática em atuar com a Lei nº 10639/2003 alterada pela Lei nº 11.645/2008 perpassa somente por aspectos relacionados à desinformação, preconceito, “vontade política”, posturas subjetivas relacionadas ao âmbito de como cada sujeito se percebe interpretando-a?

Neste contexto enfatizamos o que nos traz Padilha (2009, p.5) “Quando mudamos algo, alternamos mais radicalmente o objeto da nossa ação, mexendo com as raízes ou com a estrutura do que deve ser modificado”. E acrescentamos: junto a tal transformação também nos transformamos. Dentro deste parâmetro de transformação é importante pontuarmos o que revela

Do ponto de vista acadêmico, Pedagogia do oprimido não foi apenas mais um objeto de estudo, mas se colocou como baliza para encontrar o lugar de onde pensar a educação. O alerta colocado por Paulo Freire no início do livro de que homens e mulheres se encontram desafiados a buscar o seu “posto no cosmos” passou a ser um eco permanente. Vejo hoje que é um desafio que se coloca, de forma diferente, para cada geração e para cada cidadão e cidadã. (MANFREDI, 2008, p.15)

Pautado no exposto, é mister identificar pontos endógenos de complexidade a fim de desenvolver estratégias gerenciais. Para tanto, é necessário entendemos que os entrelaçamentos existentes na fala política, a laboralidade, as expressões conceituais e contextuais referentes às histórias dos povos, as condições para articulações entre setores e gestores educacionais, professores e estudantes abertos à diversidade de demandas torna difícil atender um itinerário formativo compatível com as expectativas e identidades locais.

A Lei existe e mesmo que ainda passando por negação de sua implementação sua evidência se faz presente na mesma medida. Para ampliar a sua potencialidade frente à resistência no âmbito da aplicabilidade na EJA, realizamos a seguinte problematização: será que os estudantes da EJA entendem que são oprimidos étnico-racialmente quando não lhes oportunizam a aplicação da Lei em sala de aula?

Dados os limites que o artigo nos impõe para este debate e as discussões sobre o tema tratado, propomos a necessidade de ampliação de escritos para que, tanto nós, quanto os leitores e as leitoras, possam refletir e aprofundar sobre a repercussão das implementações da educação das relações étnico-raciais, da Lei nº 10.639/2003 na EJA, tanto na vida cotidiana quanto acadêmica, seja dos (as) estudante, seja na práxis dos profissionais da educação da Rede do Município de Salvador ou do território nacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto soteropolitano as ações pertinen-

tes a EJA enquanto aplicabilidade da Lei, ainda que exista na Rede uma história que remonta a proatividade quanto à temática tratada, podemos notar ausência significativa sobre a abordagem enquanto fenômeno influenciado pelo “querer e vontade política” do sujeito que a concretiza.

Em geral, são elaborados projetos e ações que visam a inserção da Lei nº 10.639/2003, porém na sua concretude são observadas a superficialidade e as “mesmices” operante da apresentação focadas em calendário comemorativo, beleza negra, conceitos rasos, voltados muito mais para consolidação e registro institucional sem maiores sistematizações com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e com o corpo educacional ou relação comunidade/família para que seja mote dos diálogos de mediação pedagógica e transformação social.

Notadamente, não há receitas prontas, muito menos há respostas simples para problemas complexos e com tão longo contexto de existência. Todavia, há a prioridade de mobilizar conhecimento e saberes acerca da real e verdadeira dimensão dos desafios que são enfrentados pelos profissionais e pela própria rede, espaço que também se constitui de sujeitos sociais que consolidam, pensam, propõem as políticas educacionais, incluindo os que são inscritos para a modalidade aqui em discussão.

Assim, consideramos que para que haja alinhamento de conteúdos e metodologias plurais, capazes de ressignificar a dimensão formativa do currículo considerando a implementação da Lei requer rever posicionamento sobre a maneira de pensar, sentir, propor, agir, conduzir, dimensionar em esforços contínuos as formações ideológicas desterritorializantes cujo esquemas e modelos reforçam o que se deseja transpor.

Assim, estas considerações aqui constituídas põem em relevo discursos e fazeres, modelos e estruturas, enfim, enfatizam quão ao largo a Lei nº 10.639/2003 está sendo realizada na EJA, cujas dificuldades de manutenção tem

relação com a não priorização do coletivo e do reconhecimento de que majoritariamente são seu público pessoas negras que identificam a educação como (trans) formação e compreender que formar é formar-se enquanto sujeito social crítico com cidadania ativa e plena. Logo, ultrapassa o querer do sujeito individual ou vontade política de um grupo, requer e exige papel e força da coletividade cuja aderência faz sobressair a importância da aplicabilidade e implementação da supracitada lei.

REFERÊNCIA

- ÂNTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Educação Cidadã; 6).
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **Estudos africanos na escola baiana**: relato de uma experiência. Revista da Faeeba. Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 12, n.19, p. 41-51, jan./jun. 2003.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 29 set. 2023.
- CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/publicacoes/psicologia_social_do_racismo_-_estudos_sobre_branquitude_e_branqueamento_no_brasil_-_iray_carone_by_iray_carone_z-lib.org_.pdf Acesso em: 29 set. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. [Online]. Paz e Terra: São Paulo, 1994.
- MANFREDI, Sílvia Maria. 10. Uma maneira de construir pedagogia. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 1).
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf Acesso em: 28 set. 2023.
- _____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lucia M. de Assunção (Org.) **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do Movimento Negro. São Paulo: Ufscar, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro (a) no Brasil**: pedagogia interétnica de Salvador; uma ação de combate ao racismo. Curitiba: Appris, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/publicacoes/psicologia_social_do_racismo_-_estudos_sobre_branquitude_e_branqueamento_no_brasil_-_iray_carone_by_iray_carone_z-lib.org_.pdf Acesso em: 29 set. 2023.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Município que educa**: nova arquitetura da gestão pública. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Cadernos de Formação; 2).
- BRASIL. **PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.
- ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/niveis-de-ensino/> Acesso em: 29 set. 2023.
- SALVADOR. **Modalidade de Ensino - EJA**. [Site]. Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED). Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/niveis-de-ensino/> Acesso em: 29 set. 2023.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade, conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

Recebido em: 04/10/2023
Aprovado em: 20/10/2023