

UMA VISÃO PARA ALÉM DAS “MALVINAS¹”

ROSSIVAL SAMPAIO MORAIS*

Rede Pública de Ensino

<https://orcid.org/0000-0003-2479-6827>

CLEIDE PEREIRA OLIVEIRA**

Rede Pública de Ensino

<https://orcid.org/0000-0003-4740-3184>

JANE HERBER***

Universidade do Vale do Taquari

<https://orcid.org/0000-0002-8348-5300>

RESUMO

O artigo possui como proposta trazer discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos EJA na sua relação com práticas pedagógicas de sala de aula que visem o desenvolvimento de uma educação antirracista. A escrita é motivada pela necessidade de discussão da Lei N° 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar e da lei N° 11.645/08 que amplia a obrigatoriedade também para os povos originários. Após vinte anos de implantação da Lei 10.639/03 ainda estamos caminhando no desenvolvimento de práticas que realmente introduzam as temáticas na sala de aula e promovam uma educação antirracista. Apesar de termos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História desde 2004 ainda não avançamos muito nos processos de discussões das temáticas imbricadas no currículo escolar. O ponto de partida central para as discussões deste estudo será o Bairro da Paz com sua história, os alunos e alunas que estão inseridos neste contexto. O artigo possui relação com o trabalho de mestrado e doutorado do primeiro autor e da segunda autora, pois ambos discutem a EJA em seus estudos acadêmicos. Na primeira parte do texto será apresentando um pouco da história do Bairro da Paz, enquanto espaço de resistência. Em seguida traremos informações de um questionário aplicado aos/as alunos/as com objetivo de identificar um pouco quem são estes sujeitos a fim de estabelecer relações com seus processos de resistências cotidianas. Potencializar discussões sobre o tema é essencial para

1 Os dados qualitativos expressos na pesquisa mantém o sigilo e a confidencialidade dos sujeitos envolvidos, se trata de um desdobramento de uma pesquisa mais ampla que está em andamento.

* Graduado em Pedagogia pela Universidade do estado da Bahia, Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal da Bahia, Mídias e Educação (UESB), Metodologias Ativas (UNIVASF), Mestrando em Ensino (UNIVATES). É professor e Coordenador da Rede Pública de Ensino. E-mail: ita.morais@hotmail.com

** Pedagoga formada pela Universidade Federal da Bahia, Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora da EJA e Coordenadora Pedagógica da rede pública de ensino de Salvador, no Estado da Bahia. E-mail: cleide2471@gmail.com

*** Doutora em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Química pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Profa. do PPG Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates Lajeado RS. E-mail: janeherber@gmail.com

promover novas propostas pedagógicas para a modalidade de ensino que visem a superação das desigualdades sociais e do racismo.

Palavras-chave: EJA; Educação Antirracista; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

A VISION BEYOND THE “MALVINAS”

The purpose of the article is to bring discussions about EJA Youth and Adult Education in its relationship with classroom pedagogical practices that aim to develop anti-racist education. The writing is motivated by the need to discuss Law No. 10,639/03, which established the obligation to teach Afro-Brazilian and African History and Culture in the School Curriculum, and law No. 11,645/08, which also extends the obligation to indigenous peoples. After twenty years of implementation of Law 10,639/03, we are still moving towards developing practices that truly introduce the themes into the classroom and promote anti-racist education. Although we have had National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History since 2004, we have not yet made much progress in the processes of discussing the themes intertwined in the school curriculum. The central starting point for the discussions of this study will be the Bairro da Paz with its history, the students who are inserted in this context. The article is related to the master's and doctoral work of the first author and the second author, as both discuss EJA in their academic studies. The first part of the text will present a little of the history of Bairro da Paz, as a space of resistance. Next, we will provide information from a questionnaire applied to students with the aim of identifying a little who these subjects are in order to establish relationships with their daily resistance processes. Enhancing discussions on the topic is essential to promote new pedagogical proposals for teaching that aim to overcome social inequalities and racism. This article constitutes the first phase of a project that will continue from the first findings and has already demonstrated its importance for inserting the topic into the school curriculum.

Keywords: EJA; Anti-Racist Education; Pedagogical practices.

RESUMEN

UNA VISIÓN MÁS ALLÁ DE LAS “MALVINAS”

El objetivo del artículo es traer discusiones sobre la Educación de Jóvenes y Adultos de la EJA en su relación con las prácticas pedagógicas en el aula que tienen como objetivo desarrollar la educación antirracista. El escrito está motivado por la necesidad de discutir la Ley nº 10.639/03, que estableció la obligación de enseñar Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en el Currículo Escolar, y la ley nº 11.645/08, que extiende también la obligación a los indígenas pueblos. Después de veinte años de implementación de la Ley 10.639/03, todavía estamos avanzando hacia el desarrollo de prácticas que realmente introduzcan los temas en el aula y promuevan la educación antirracista. Si bien contamos con Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia desde 2004, aún no hemos

avanzado mucho en los procesos de discusión de los temas entrelazados en el currículo escolar. El punto de partida central para las discusiones de este estudio será el Barrio da Paz con su historia, los estudiantes que se insertan en ese contexto. El artículo está relacionado con los trabajos de maestría y doctorado del primer autor y del segundo autor, ya que ambos discuten sobre EJA en sus estudios académicos. La primera parte del texto presentará un poco de la historia del Bairro da Paz, como espacio de resistencia. A continuación, brindaremos información a partir de un cuestionario aplicado a los estudiantes con el objetivo de identificar un poco quiénes son estos sujetos para establecer relaciones con sus procesos de resistencia diarios. Potenciar los debates sobre el tema es fundamental para promover nuevas propuestas pedagógicas para la enseñanza que apunten a superar las desigualdades sociales y el racismo. Este artículo constituye la primera fase de un proyecto que continuará a partir de los primeros hallazgos y ya ha demostrado su importancia para la inserción del tema en el currículo escolar.

Palabras clave: EJA; Educación Antirracista; Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Atuar nos diversos contextos educacionais exige um esforço no sentido de compreender a gama sócio histórica imbricada nas relações dos sujeitos da escola, sobretudo na modalidade da Educação de Jovens e Adultos onde professores/as, alunos/as, funcionários/as e gestão escolar comungam desse espaço socialmente construído. Para França (2022, p. 252-253) “cada escola é assim um espaço complexo de interação social geograficamente distribuídas em torno dela, delimitando trajetórias, encontros e ritmos do cotidiano de seus sujeitos sociais diretos e indiretos” e que se entrecruzam no espaço dinâmico de convivência e pertencimento ao qual denominamos de bairro.

É necessária uma interlocução entre os saberes científicos e os saberes locais de cada um/a do(a)s aluno(a)s. A escola precisa referendar o que está próximo de si, emoldurando ações e coordenadas institucionais que dissipem estigmas, distorções e ajude na construção de um ensino mais justo e emancipatório, que coadune com a ideia de Santos(2018), que valorize as “experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, opressão e destruição

causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2018, p.19).

Para Clifford Geertz (1997, p. 11), “[...] as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais e inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”, outros saberes são indispensáveis num diálogo com o conhecimento da EJA, haja vista que estes saberes locais, expressos por conhecimentos e práticas enraizados nas comunidades não podem ser ignorados. Assim, o bairro é um local onde a materialização desses saberes ocorrem, é necessário que a escola oportunize “conflitos epistêmicos, que envolvem a manipulação de múltiplos saberes,” (Meneses, 2009, p. 183) em que “a ecologia de saberes é uma opção epistemológica e política”(Santos,2009 p.476), é ela que “transforma todos os saberes em saberes experimentais”. (Santos,2009, p.472).

Segundo este autor a ecologia de saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes ou saberes diversos além dos saberes científicos. O bairro é um local onde os diversos saberes coabitam, assim as memórias, experiências vindas do próprio processo de ocupação se tornam saberes desse processo de resistência. Desta maneira o

bairro “se inscreve na história do sujeito como a marca de uma pertença indelével na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo o processo de apropriação do espaço como lugar de vida cotidiana pública” (Mayol, 2013, p. 41-42), enquanto local que circulam diversos saberes, permite à escola fazer ações articuladas e coordenadas para um ensino mais significativo e diverso. O Bairro da Paz, surgiu da necessidade moradia e houve muita luta por parte de seus/uas moradores/as, principalmente na década de 80, quando muitas famílias estavam organizando suas moradias.

Muito preconceito esteve associado a esta comunidade, conforme reportagens contidas no documentário *Bairro da Paz – Malvinas, o outro lado da: ocupação* (2021). O bairro era visto como um local de marginais e de violência, por este motivo recebeu na época, o nome de Malvinas. O fato é que na contemporaneidade é vital que a escola se debruce frente a projetos e ações que desmistifiquem a ação discriminatória, agindo para que se desfaçam estigmas e preconceitos, sobretudo o racismo e o sexismo que acabam difundindo uma visão estereotipada acerca dos alunos da EJA.

Partindo do pressuposto de que a história do Bairro da Paz é algo de relevância para seus/uas moradores/as, interessa à EJA e à escola abordar um ensino intercultural que contemple a diversidade cultural presente na comunidade e reflita as diversas formas de opressão nela presentes. O artigo tem o objetivo de descortinar a visão estereotipada em torno do bairro e refletir a necessidade de uma educação antirracista na EJA. Analisará, para compor a discussão, alguns dados coletados em questionário com os/as alunos/as de uma escola localizada no Bairro da Paz, cuja pesquisa de mestrado ainda está em andamento.

BAIRRO DA PAZ: CONSTITUIÇÃO E REFLEXOS NA EJA

Muitas comunidades têm sua gênese marcada pela violência, negação de direitos e exclusão

imbricadas na forma como essas comunidades surgiram e isso acabou implicando no surgimento de efeitos nocivos, estereótipos e estigmas sociais, raciais, de gênero, dentre outros, ocasionando preconceito e exclusão, que perduram no tempo e no espaço e deturpam a verdadeira história de uma localidade.

O Bairro da Paz, situado na Avenida Paralela, numa das áreas mais cobiçadas da capital baiana surgiu, a partir da ocupação de diversas famílias em 1982, período em que foi conhecida como “Invasão das Malvinas”, nomenclatura associada ao conflito deflagrado entre Argentina e Grã-Bretanha e que perdurou desde 1833. A conotação pejorativa associando a violência e morte criou uma visão de ambiente hostil e inseguro, além de deturpar a visão acerca dos/as moradores/as do bairro concebidos como marginais ou bandidos.

A visão trazida pela mídia e os diversos veículos de comunicação da época, assim como o posicionamento político de algumas autoridades locais contribuíram com o processo de marginalização da comunidade, ratificada pelo líder comunitário, Mem Costa numa reportagem para o Jornal Correio da Bahia no ano de 2019, segundo ele “tinha o enfrentamento com o poder público, que não queria deixar que as pessoas morassem ali” (Correio da Bahia, 2019).

Entre 1982 e 1992 essa comunidade sentia os efeitos dessa xenofobia contra seus/uas moradores/as. Na contemporaneidade, a visão equivocada em torno desta comunidade, gera uma visão preconceituosa e uma pseudo-percepção acerca dos/as moradores/as e de sua localidade, o que contribui para a exclusão desses sujeitos e de seu processo de inserção social. Para a Organização das Nações Unidas (ONU): “O discurso de ódio promove o racismo, a xenofobia e a misoginia desumaniza indivíduos e comunidades, e tem um sério impacto em nossos esforços para promover a paz e a segurança, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável”. (ONU, 2022, p. 1). Direta ou indiretamente esse processo de

desumanização pode ser refletido à medida que os moradores da então, Malvinas se viram excluídos geograficamente e socialmente, partir dessas representações. Tais representações são o que podemos chamar de estereótipos:

[...] os estereótipos, a exemplo de outras categorias, atuam como uma forma de impor um sentido de organização ao mundo social; a diferença básica, contudo, é que os estereótipos ambicionam impedir qualquer flexibilidade de pensamento na apreensão, avaliação ou comunicação de uma realidade ou alteridade, em prol da manutenção e da reprodução das relações de poder, desigualdade e exploração; da justificação e da Identidades estereotipadas [...] (Freire Filho, 2004, p. 47).

Essas estereotipações que acabam sendo associadas ao Bairro da Paz e seus/as moradores/as descaracterizam os diversos sujeitos e seu processo histórico legitimados pela resistência para ter uma vida digna com suas famílias. Para Bhabha (2014, p. 140), o ato de estereotipar é “[...] de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de saberes oficiais e fantasmáticos[...]”. Essa constatação nos alerta que o processo de desumanização dos diversos sujeitos da comunidade deveria ter sido repensado pela mídia noutros tempos, uma vez que o jornalismo:

Ao trabalhar também com seleção e omissão, ênfases e entonações, dentre diversas outras formas tratamento do texto, os meios de comunicação de massa representam uma significativa força social na formulação e delimitação de ideologias (Gitlin, 1980, p. 9).

Além dessa constatação, a matéria do Correio da Bahia, (2019) ressalta que a criação do Conselho de Moradores e a realização do plebiscito organizado pelos/as moradores/as em 1992 formalizaram a mudança do nome para Bairro da Paz na tentativa de elevar a autoestima de seus/uas moradores/as, embora muitas ideologias e estereótipos ainda façam parte do imaginário social de muitas pessoas que desconhecem a realidade do bair-

ro. É necessariamente urgente que o ensino possibilite mudar ou intervir para superação destas visões distorcidas e estereotipadas. Os/as alunos/as da Educação de Jovens, Adultos/as – estão imersos nesta realidade excludente, cujas marcas são a discriminação social, racial e econômica.

Em meio a esse processo constitutivo do bairro é interessante perceber, que essa construção histórica se deu num contexto de grande demanda habitacional na capital baiana e os assentamentos representavam a carência por moradias. É interessante observar o que Keller (2019) relata em torno das narrativas que consideram a favela como “território de vagabundos, bêbados, preguiçosos transmudase no imaginário para criminosos” (2019, p. 192), dessa maneira são malvistas, com visões equivocadas e sem levar em consideração as consequências inclusive de falta de políticas públicas que garantissem o direito de moradia, por exemplo, principalmente com o pós abolição da escravatura.

Com a reabertura do regime militar em 1980, nota-se um contexto de redemocratização, uma participação ativa de movimentos e associações, que passam a mediar alguns conflitos com o poder público, embora não de natureza definitiva (Comelli, 2021). Esses movimentos e associações foram instrumentos de grande relevância no diálogo com o poder público, na comunidade do Bairro da Paz à medida que o bairro se destacava através do crescimento de seu contingente populacional e avançava em infraestrutura. É através da luta dessas representações e dos seus/uas moradores/as que o Bairro da Paz vai se constituindo e desfazendo alguns estigmas a ele correlacionados, nessa tarefa o campo educacional desempenha um papel de relevância.

À escola, cabe o movimento de desconstrução dos diversos tipos de preconceitos: social, étnico-racial, gênero, geográfico, dentre outros. Através do processo educativo ocorre a conscientização dessas desigualdades que interferem na vida dos indivíduos de maneira

direta, e principalmente na vida do público da EJA. Lutar pela desconstrução e desfazimento das marcas de exclusão faz parte de uma educação antirracista, sendo imperativo da educação contemporânea. O currículo na EJA deve ser vivo e construído, a partir da realidade social onde estes(as) alunos(as) estão inseridos(a). Amorim, Pereira e Santos (2018, p. 131) destacam que:

Esses jovens e adultos que estão frequentando a escola não estão fora de seu tempo ou desconectados com a realidade, eles fazem parte da realidade social, histórica e econômica que lhes cabe e, isto posto, cabe então à escola fazer-se com sentido, fazer-se relevante.

A percepção histórica do bairro apenas, não dá conta de uma demanda que envolverá a desconstrução sistemática de práticas racistas, misóginas e preconceituosas, que se desenvolveram na comunidade do Bairro da Paz no seu contínuo processo histórico, mas a inclusão refletida e de forma conjunta de saberes procedimentais, conceituais e atitudinais que dialoguem com uma perspectiva que rompa com um ensino marcado pela transmissão, pelo caráter livresco ou apenas conteudista para um público que necessita ter suas vivências, dores e saberes respaldados numa prática que se espera ser dialógica e emancipatória. É inadmissível que ainda persistam práticas que não legitimem a dimensão humana e experiencial dos sujeitos da EJA, no entanto é preciso (des)ensinar e (re)ensinar, (des)aprender e (re)aprender interligando uma prática para além da educação bancária², que promova a superação das desigualdades raciais, econômicas e sociais, num movimento cíclico de reconstrução paradigmática.

A noção da desigualdade pressupõe que se origina no contexto de uma dinâmica de poder e dominação e à medida que os segmentos dominados reconhecem passivamente

2 O modelo de educação bancária nega o diálogo e o professor é o transmissor de conteúdo.[...] Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2017, p. 82)

a “legitimidade” desse poder e dominação, a desigualdade, ela própria, passa a se constituir num mecanismo de recriação dessa condição (BONETI, 2001, p. 119). No Bairro da Paz, (co)habitam o presente e o passado, tempos precípuos para consolidar o futuro, este é um dos focos do ensino em suas diversas modalidades, a escola precisa de ações didáticas direcionadas para um fazer intencional que possa vislumbrar um futuro construído e tecido com a participação coletiva. É imprescindível a retomada deste pensamento como alicerce para as práticas pedagógicas antirracistas na atualidade.

É primordial que se pense processos que valorizem a luta social, a conquista de direitos pelos adultos no decorrer dos tempos, como as experiências vividas pelos próprios moradores, que de forma cooperativa construíram uma história conjunta e comum entre eles. Muitas dessas experiências coadunam com práticas antirracistas na atualidade. Nessa empreitada, vale frisar a importância de cada sujeito da EJA. Acerca desse sentido de cooperação Perez (2018, p. 59) assim o define:

Cooperar significa operar, trabalhar em conjunto em busca de um resultado, de uma meta ou da realização de um projeto comum. Para que isso aconteça, deve haver empatia, integridade, democracia, diversidade, dignidade, compromisso ético e inclusão. Daí por que a cooperação promove a aprendizagem e o desenvolvimento de todos e de cada um. Na escola, cooperar é trabalhar em equipe para que [...] os sujeitos possam se desenvolver e para que os educadores exerçam seu compromisso ético profissional e aprendam continuamente enquanto ensinam.

Acresce-se a esse trabalho cooperativo, a necessidade do fomento da perspectiva do ensino pautado numa concepção antirracista, haja vista que uma das marcas de exclusão se dá pelo racismo, que é negado socialmente, embora persista na escola, na comunidade e em toda cidade de Salvador. O ensino antirracista precisa que haja um trabalho de cooperação e que através do engajamento possa refletir a realidade da EJA. O fortalecimento da identidade negra na escola precisa pautar o processo de

ensino aprendizagem, a partir do combate ao racismo e a intolerância religiosa e de projetos e ações fixas no currículo da EJA.

Os diversos sujeitos da EJA, sejam ele(a)s oriundos do Bairro da Paz e de outros bairros da capital baiana convivem diuturnamente com uma gama de situações de desigualdades imbricadas no seu cotidiano. A discriminação está presente nas suas diversas dimensões e tipologias (sexismo, violência de gênero, assédio, racismo, dentre outras), e é refletido também, no mercado de trabalho, em instituições como igrejas, associações, na vizinhança e até mesmo na escola.

À instituição escolar cabe o movimento de autoanálise para que haja a desconstrução de saberes e rever práticas eurocêntricas que acabam por promover uma educação racista pautada em valores que não dialogam com a história e cultura de grande parte dos/as alunos/as da EJA. Dessa maneira as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são importantes porque tornam obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, oportunizando que novas práticas, embasadas no legado desses povos possam transitar e fazer parte do currículo da escola.

Na EJA, precisamos incluir a temática como forma de proporcionar outros olhares sobre a nossa constituição histórica. Significa saber de onde partimos e porque estamos nesta condição necessitando de políticas públicas reparadoras das desigualdades sociais. A construção de situações didáticas arregimenta esforços para que o ensino combata os diversos preconceitos e discriminações, e tem no planejamento escolar um aliado para a construção de uma agenda institucional transparente e objetiva frente ao que entende como ensino antirracista.

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena deve ser algo recorrente nas ações escolares na EJA, uma vez que o(a)s diversos(as) alunos(as) que são logrados pelo ensino público na Rede Municipal de Ensino de Salvador perfazem trajetos enviesados, onde

o racismo se revela de forma sutil ou está explicitamente inculcado. Essa propagação se dá no transporte coletivo de ônibus, metrô, vans, BRTs, e nos contextos empregatícios, na rotina cotidiana pelo bairro e nas diversas relações estabelecidas em casa, com parentes e demais instituições onde o racismo está presente na vida não apenas dos sujeitos da EJA, mas de toda população brasileira socialmente excluída.

As escolas que ofertam a EJA necessitam realizar este debate. Precisamos de práticas e ações concretas que intervenham em contextos em que a discriminação e a exclusão social estejam pautadas. O currículo deve valorizar a diversidade em suas múltiplas facetas e combater ao racismo, tão perverso e dissimulado nas diversas comunidades de Salvador. Barbara Carine Soares Pinheiro em seu livro “Como ser um educador antirracista” traz valiosas contribuições acerca de uma prática antirracista. A figura 1 traz pontos importantes que ajudam nessa propositura, uma vez que é na EJA, assim como nas demais modalidades a “função de formar cidadãos ou de transformar a realidade social enfrentando as opressões de raça, classe, gênero, orientação sexual, deficiência etc” (Pinheiro,2023,p.22)

Figura 1 - Sugestões para uma educação antirracista



Fonte: Pinheiro(2023)

Diante do proposto a autora propõe que todas as pessoas que atuam no interior da escola são educadoras e precisam ser formadas (Soares Pinheiros, 2023), assim todas as ações da escola acabariam sendo mais fortalecida. O sentido de coletividade expressa que se “deve caminhar de mãos dadas rumo a um mesmo objetivo. Ela expressa que as pessoas são mais importantes que as coisas” (Soares Pinheiro, 2023, p. 93). Partindo-se dessa cosmovisão de valorização e cuidado com o outro, outra ação incidiria no envolvimento nas ações da escola. Esse envolvimento segundo Bárbara Carine Soares Pinheiro (2024) se dá quando a escola pauta:

a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de posituação; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/às estudantes, objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje. (Soares Pinheiro, 2024, p.147).

Diante de ações importantes assim, à escola cabe entender a importância da temática racial e aos docentes transcender a compreensão curricular, enquanto espaço de materialização de lutas e esforços para a concretização de uma agenda propositiva que permita que o ensino não esteja restrito a pautas isoladas, sem diálogo, questionamentos e sem o devido planejamento. É necessário haver uma docência responsiva, um ensino com intencionalidade dentro de um formato de currículo vivo e que endosse a presença de ações antirracistas, não para sair temporariamente de um cotidiano ao qual geralmente é fadado o ensino, esta precisa contemplar as minorias. Muniz Sodré (2005) cita que na sociedade contemporânea, a noção de minoria diz respeito a uma parcela da população que luta pelo reconhecimento

dos seus direitos. Enquanto educadores pertencentes a essas minorias, cabe a estes intervir na realidade social que se apresenta na escola, sobretudo na EJA onde estas minorias lutam por maior emancipação e melhores condições de vida, nisso é válido considerar que “as chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo” (Henriques e Cavalleiro, 2005, p. 13) na forma de lidar com os saberes/conhecimentos dos grupos historicamente discriminados.

Não é estranheza perceber que o racismo está irmanado em práticas, atitudes e na forma de pensar, enraizados de tal forma que muitas dessas posturas, conscientes ou inconscientemente são concebidas como “normais” e em instituições como a escola, as relações do cotidiano “vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões-piadas, silenciamento, isolamento etc. (Almeida, 2021, p. 48). O papel das práticas pedagógicas antirracistas é descortinar esta “normalidade” e intervir para a sua superação, uma vez que “sem nada fazer toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas (Almeida, 2021, p. 48). Conquanto aos fazeres voltados ao ensino na EJA, é interessante ponderar que a prática de sala de aula que visa ser antirracista na EJA precisa ser revisitada constantemente e encarar os diversos desafios impostos a essa modalidade, dessa maneira: “falar de racismo, opressão de gênero, e visto geralmente como algo chato, “mimimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa ddestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando poder” (Ribeiro, 2017, p. 79).

DISCORRENDO SOBRE A PROPOSTA DE TRABALHO

Em relação aos procedimentos éticos, o artigo zela pelos princípios éticos, sobretudo por

resguardar a identidade dos participantes. A pesquisa que originou esse artigo foi autorizada pela Secretaria de Educação de Salvador - SMED no Estado da Bahia, conforme autorização N^o 135765/2023 (Processo SMED/SEATE). Os Sujeitos são mantidos de forma anônima resguarda a identidade dos/as envolvidos/as e da instituição e segue as orientações das Resoluções n^o 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A Metodologia expressa os caminhos, o trajeto a ser traçado numa pesquisa científica. No ensejo da discussão aqui apresentada esta pesquisa passa de um pensamento para uma ação de busca, reflexão, análise e ampliação de conhecimento. Esta pesquisa é do tipo qualitativa e que:

(...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p. 13).

Adotamos como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica sobre o tema e a aplicação de questionário para um grupo de alunos/as da EJA I³. O instrumento de pesquisa contou com um questionário composto de sete questões abertas e fechadas aplicado para um público de 27 alunos dos TA⁴Ps I, II e III durante a semana de diagnóstico⁵ da escola. As questões foram escolhidas visando compreender quem são as pessoas da EJA que estão no espaço escolar observando à faixa etária, ocupação profissional, renda, interesses curriculares, bem como questões relacionadas ao racismo

e a religiosidade.

O enfoque foi o olhar sobre as informações dos sujeitos da EJA. O objetivo é iniciar uma discussão que leve à promoção de uma educação antirracista. As atividades seguiram a sequência didática descrita abaixo e culminou com as informações registrados nas tabelas e gráficos.

Etapa 1- Conversa informal - Ocorrida logo no início do ano letivo e serviu para que se estabelecesse um diálogo com os/as alunos/as, ouvindo e percebendo seus anseios, onde estes se apresentaram. Etapa 2- Discussão sobre o bairro - Durante esse momento foi mediada uma interação, ouvindo e dialogando de forma conjunta sobre a história da comunidade, como surgiu e como era o bairro no período em que ainda haviam “barracos”. Nesse momento ouviu muita escuta, uma vez, que muitos desses/as alunos/as estiveram presentes durante as tentativas de desocupação ou ouviram relato de parentes ou pessoas que estiveram durante o surgimento do Bairro da Paz.

Etapa 3 - Questionário sobre a realidade dos/as alunos/as aplicado durante as mediações em sala de aula e que objetivava coletar algumas informações com a finalidade de ter uma percepção da realidade desses/as alunos/as de forma mais organizada. Aqui vale reforçar que o intuito da coleta dos dados foi para uma sistematização e intervenção futura através de um projeto sob o nome “Reis e Rainhas africanas(os)”⁶ pautado na Lei n^o 10.639/03 que trata sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino.

As respostas apresentadas no questionário serviu para fazer as intersecções possíveis com a proposta de projeto apresentada e acima de tudo ajudou na compreensão da realidade dos alunos em sala de aula. O questionário revelou informações importantes para que se possa compreender a realidade dos sujeitos da EJA no Bairro da Paz.

6 Projeto interdisciplinar envolvendo as diversas áreas do conhecimento que ainda se encontra em fase de elaboração para posterior intervenção na realidade escolar.

3 EJA I, corresponde aos primeiros anos do ensino Fundamental (engloba os TAPs I, II e III).

4 TAPs I, II e II significa Tempos de Aprendizagem I, II e III e corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 Essa avaliação ocorreu em 2023 e envolveu os(as) alunos/as da EJA I(que corresponde ao 1^o ao 5^o ano do ensino fundamental regular) e envolveu 27 alunos/as, onde estes preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido -TCLE

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos dados apresentados no questionário serão mostradas as facetas em torno dos alunos da EJA. Desta maneira, a realidade dos

alunos da EJA no Bairro da Paz, evidencia uma presença muito grande de interlocutores que fizeram parte da história desta comunidade, isso é percebido na análise da etária destes sujeitos conforme disposto nos dados da Tabela 1.

Tabela 1: Faixa etária dos alunos da EJA I (2023)

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE
36 a 42 anos	11 alunos
43 a 50 anos	03 alunos
51 a 66 anos	13 alunos

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as

Os dados comprovam uma presença maciça de adultos nesta comunidade escolar e sobretudo com idade superior ou igual aos quarenta e três anos de idade, o que também, mostra a ausência de adolescentes entre os alunos participantes da pesquisa. O olhar nos direciona para que se tenha uma atenção a práticas voltadas a esses sujeitos, não cabendo, por exemplo, práticas transpostas do diurno, com representações infantis e com um contexto análogo ao mundo infantil e do imaginário deste público, sem o devido olhar de pertencimento

e focado na realidade adulta desses sujeitos. É interessante que as temáticas e os projetos desenvolvidos na EJA possam dar voz e vez aos saberes desenvolvidos por estes sujeitos adultos à medida que possuem uma gama de referências que podem estar materializadas no planejamento docente.

A origem do(a)s alunos(as), conforme tabela 2 é algo que nos remete a gênese desta comunidade, nos mostrando sujeitos que migraram de outras partes e se confluíram pelo direito à moradia.

Tabela 2 - Origem dos Alunos

ORIGEM DOS MORADORES	QUANTIDADE
Salvador e região Metropolitana	13
Região de Ipiaú	05
Região de Feira Recôncavo	04
Fora do estado	01
Chapada Diamantina	01
Região de Alagoinhas	01
Total	27

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Embora quase metade dos/as alunos/as sejam de Salvador, é interessante perceber os grandes processos migratórios que ocorrem na vida dos sujeitos da EJA, onde moradia, emprego, renda e outros fatores contribuem para que firmem residência e persistam em

seus itinerários de vida. Está característica de diversidade territorial por si só, demonstra o universo plural de experiências e vivências que coabitam na sala de aula, sendo imperativo observar estes aspectos no planejamento das atividades que serão desenvolvidas. Devemos

ter um olhar peculiar para quem são estes sujeitos da EJA

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e

histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41). A tabela 3 apresenta o tempo de residência dos/as alunos/as no Bairro da Paz evidenciando a importância de estabelecermos relações entre tempo e história de vida no bairro.

Tabela 3 - Tempo de residência no Bairro da Paz

TEMPO DE RESIDÊNCIA	QUANTIDADE
20 a 40 anos no Bairro	22
Entre 3 e 10 anos	04
Menos de ano	01

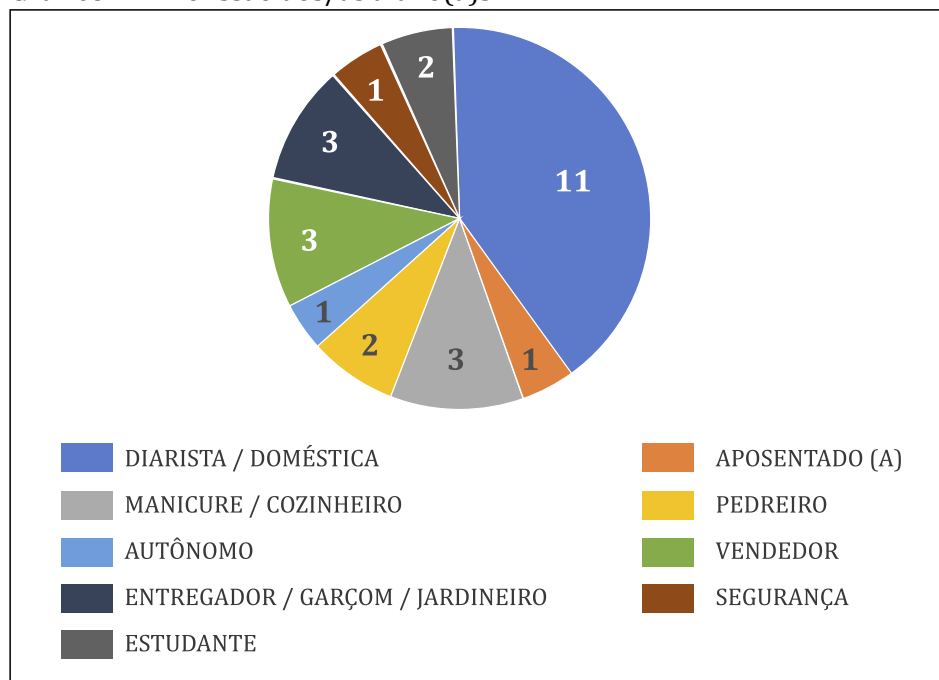
Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A maioria dos alunos, em torno de 22, o correspondente a 81% deles, tem grande tempo no bairro e reforça as narrativas em sala de aula, essas vivências dos/as alunos/as durante o processo de ocupação são sentidas pelo diálogo e relatos experienciados, inclusive fatos, personagens, familiares e onde eles mesmos foram protagonistas do processo histórico construído no Bairro da Paz.

Levando em conta que o emprego ou a manutenção de suas residências é algo de grande importância para os/as alunos(as) da EJA e re-

vela inclusive a necessidade da escola observar com atenção esses dados, haja vista que parte dos alunos vê na escola, talvez a única forma de se emanciparem socialmente e quebrarem ciclos que socialmente persistem suas vidas. As políticas públicas precisam caminhar no sentido de realmente garantir o acesso e permanência dos/as alunos/as na EJA. A questão econômica é um dos fatores que contribuem para o abandono da vida escolar na infância e se estende até a vida adulta. O Gráfico 1 expõe as profissões dos/as alunos/as pesquisados.

Gráfico 1 – Profissão dos/as aluno(a)s



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Os/as aluno(a)s em sua maioria provenientes de outras regiões do estado, possuem a função de diarista e doméstica como a que mais prevalece, dentre os/as pesquisados/as. Foi observado uma grande informalidade entre esses sujeitos. Dentre as ocupações vemos uma grande diversidade: manicures, pedreiros, vendedores, segurança e outras funções

que se enquadram como vínculos informais e mostram a importância de discussões e ações que foquem no empreendedorismo e que reforce direitos trabalhistas, acima de tudo. Inclusive os dados da Tabela 4, apresentam a temática como a preferida pelos/as alunos/as dos Tempos de Aprendizagem (anos iniciais).

Tabela 4 – Conteúdo que o aluno

considera relevante para o currículo

CONTEÚDOS	QUANTIDADE
Direitos Trabalhistas	15
Doenças	5
Festas populares/ Cultura	5
Drogas	2

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Embora houvesse uma disposição de conteúdos aos quais os/as alunos/as consideravam relevante para o currículo escolar, foi permitido que eles também pudessem sugerir outras temáticas, embora se perceba uma preferência com a discussão em torno dos Direitos Trabalhistas, a partir da nova legislação⁷, isso demonstra a importância de valorizar e fortalecer o conhecimento de um tema tão importante na vida prática desses/as alunos(as), mostrando o fortalecimento de questões envolvendo desigualdades, tão presente na vida dos diversos sujeitos das diversas comunidades às quais a EJA se faz presente. Os princípios da Educação Popular sendo importantes para o currículo da EJA, ou seja, aprender na luta.

O interesse pelo tema, talvez seja reflexo da precária inserção no mundo trabalho, onde a maioria está subempregados ou sem carteira assinada consequência da falta de escolarização adequada e do sistema capitalista vigente na sociedade neoliberal. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua, 2023) referente a maio de 2023 registrou 38,3 milhões de trabalhadores informais. Os alunos da EJA estão quantificados neste número expressivo de brasileiros nesta situação. A discussão dos Direitos Trabalhistas é importante porque visa empoderar as pessoas na garantia de seus direitos. É um currículo vivo que precisa ser exercitado cotidianamente na sala de aula. Sobre o sustento da família, a Tabela 5 discorre sobre os resultados encontrados.

TABELA 5 – Sustento da família

RESPONSÁVEL PELA MANUTENÇÃO DE CASA	QUANTIDADE
Estudante	20
Mãe	01
Esposa(o)	03
Estudante/madrasta/padrasto	01
Estudante/esposa(o)	01
Esposa(o)/mãe	01
Total	27

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

7 Nova legislação trabalhista, Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 alterou as formas de contratação e jornadas de trabalho na atualidade. Segundo opinião dos especialistas em direito trabalhista, a nova lei retirou garantias constitucionais asseguradas pelas CLT de 1943.

Os dados apresentados reafirmam a importância da instituição escolar para eles e elas e o esforço que grande parte destes sujeitos fazem para que possam garantir o seu direito de estudar. A maioria destes/as alunos/as trabalham, são responsáveis pela manutenção de sua casa e de sua família. Uma minoria não contribui para o sustento de suas famílias ou contribui conjuntamente com o/a esposo/a ou outro

ente familiar e ainda tentam lidar com outros afazeres como o culto às suas crenças religiosas nos finais de semana e até mesmo durante a semana. A religiosidade é muito presente no espaço escolar da EJA. Temática que precisa ser abordada, mas que por diversas razões não estão presentes nas discussões com frequência. A religiosidade dos alunos e alunas é destacada na Tabela 6.

Tabela 6 – Religião dos alunos

RELIGIÃO PRATICADA	QUANTIDADE
Evangélica	13
Católica	08
Candomblé	03
Sem religião	03
Outra	0

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Na escola foi observado que a maioria dos(as) alunos(as), cerca de 13 são evangélico(a)s, seguidos pela religião católica que possui 08, 03 professam as religiões de matriz africana e 03 não possuem religião. A pluralidade das religiosidades praticadas pelos aluno(a)s demonstra que a instituição escolar precisa possibilitar um diálogo constante sobre a intolerância religiosa como forma de contribuir com os processos formativos

dos diversos sujeitos. Por fim, a última questão do questionário, presente na Tabela 7 buscava compreender se algum dos/as aluno(a)s sofreu racismo ou discriminação em seu cotidiano? A pergunta foi feita de forma intencional, a fim de estabelecer relações com as outras questões da pesquisa e para nortear a abordagem da segunda fase da realização do projeto versando sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Tabela 07 – Racismo ou discriminação na vida

SITUAÇÃO FRENTE AO RACISMO OU A DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNO(A)S
nunca sofreu	13
Sim, muitas vezes	11
Sim, algumas vezes	03

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A discussão em torno dessa questão nem sempre é apreciada por todos na EJA, haja vista, que se trata de uma prática que cerceia, limita e obstaculiza os diversos seres humanos, desta maneira há uma necessidade do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana (2004) postula como ações educativas de combate ao racismo e a discriminações que dentre outros princípios, é o de:

Conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às

relações entre negros e brancos no conjunto da sociedade (BRASIL, 2004, p. 21).

As marcas que a exclusão provocada pelo racismo pode causar nem sempre será fielmente expressa em números reais e embora grande parte dos alunos tenha sofrido uma ou muitas vezes a discriminação, isso não significa que de fato os números não sejam mais alarmantes. Essa constatação traz um sinal de alerta para que o ensino na EJA seja marcado pelo Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a fim de que o racismo, seja combatido com uma agenda fixa e não em caráter provisório, uma vez que o racismo não dá pausa e adormece, ele está nas entranhas da vida das diversas pessoas na sociedade, portanto é agenda constante do planejamento didático e permite diversas interfaces com todos os conteúdos curriculares e áreas do conhecimento.

É impossível ignorar o seu lado grotesco e opressivo, uma vez que age de forma a cercar os sonhos dos diversos sujeitos, sejam da EJA

ou não. O racismo deixa marcas invisíveis na alma, nos olhos e no coração das pessoas, o currículo propositivo com um ensino aliado a uma prática antirracista potencializará esforços nesse combate para a superação do racismo cotidiano. Para se ratificar esse intento, caberá aos sistemas, aos estabelecimentos de ensino e aos professores assumir bases filosóficas e pedagógicas que assumam os princípios da consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e desenvolva ações educativas de combate ao racismo e das discriminações (BRASIL, 2004).

Contudo, é necessário que as práticas antirracistas de ensino na EJA superem a visão comumente difundida e vista em sala de aula, onde não existe uma preocupação formal com o currículo, onde este é visto de forma neutra e desta maneira não é realocado esforços propositivos para a superação dos diversos preconceitos intrinsecamente presentes na EJA e na sociedade, como observado na Figura 2.

Figura 2: EJA contra o preconceito



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Arroyo (2017, p. 59) cita que na EJA, para jovens e adultos “a função do currículo será que se entendam marginalizados do trabalho, explorados, vitimados pelas relações capitalistas de trabalho para se fortalecer em suas libertações”. A superação das diversas mazelas se dará pela união das forças que permitam romper alguns paradigmas que transitam nesta

modalidade. Aqui, a tarefa de cada sujeito é de fundamental importância para que se construam projetos, ações e fazeres que evidenciem um ensino culturalmente relevante para um público com experiências diversas.

Freire (1996, p. 30) reforça que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e faz- necessário uma prática dialogada que es-

tabeleça uma relação e proximidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e sua experiência social. As ressignificações dos saberes estão sempre em construção, em um movimento contínuo, porque são balizados também pela necessidade pedagógica, identidade docente e momento histórico vivenciado. É inadmissível que os saberes parem no ensino da EJA sem apresentar contextos, de forma fragmentada e os interlocutores da modalidade de ensino não se atentem a toda uma riqueza que se apresenta como mola propulsora para um ensino que seja rico e plural para estes sujeitos, reconhecendo que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” do(a)s aluno(a)s (Freire, 1996, p. 41).

É necessário considerar que os moradores de comunidades como o Bairro da Paz em seu processo de formação eram esquecidos e não tinham qualquer tipo de ajuda, essas marcas de negação e silenciamento delineavam a realidade desta comunidade e embora a escola se configure como mecanismo de estado, cabe a ela repensar os rumos e dimensões do ensino que se pretende ser libertador e progressista na Educação de Jovens e Adultos. Quanto a discriminação Freire (1996) assim afirma:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1996, p. 60-61).

É nesse viés, da dimensão ética, que enquanto educadores/as precisamos estar situados, sermos conscientes de quem somos quando sistematizamos planos de aula e quando organizamos ações a serem desenvolvidas com os/as alunos/as da EJA, estes além de possuir uma gama de vivências e experiências, também já conheceram ou vão conhecer e passar por situações depreciativas, constrangedoras que deixaram marcas do processo de exclusão capitaneado pelo racismo em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados levantados muitas discussões serão possíveis e possibilitaram mediações sobre a história destes sujeitos, seu lugar no mundo e como as histórias podem ser modificadas e recontadas através do empoderamento deles e delas. O currículo escolar precisa dialogar com os saberes sócio-históricos dos/as aluno(a)s da EJA. Ter ciência da história e das agruras vividas pelos/as alunos/as da EJA possibilita que o processo de ensino aprendizagem seja próximo e não tão distante da realidade social como ainda se vê em muitas práticas escolares, onde o mesmo é concebido de forma verticalizada, descontextualizada e não emancipadora.

Um ensino problematizador que se apresente como artefato real e significativo para o/a aluno/a, capaz de intervir em realidades desumanas e tão necessárias de um olhar humano é algo primordial, principalmente quando se percebe através dos noticiários casos de racismo e outras barbáries que estão no cotidiano. O processo de humanização e de emancipação se dá pela problematização de temas tão urgentes, necessários e plurais, o combate ao racismo é um deles. O currículo escolar precisa ser abrir para publicizar as potencialidades e riquezas da diversidade afro-brasileira, indígena e africana.

Estar silenciado diante de uma gama de saberes e conhecimentos é algo preocupante, ignorar o contexto de opressão descaracteriza alguns princípios, como o da problematização e contextualização, vitais para que o ensino seja mais diverso e desenvolva atitudes antirracistas, é necessário que se busque por possibilidades didático-pedagógicas que permitam aos sujeitos ter maior apreço a sua cultura, sua história e a de seus ancestrais de maneira que a percepção sobre suas origens e identidade étnica sejam ressignificadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. / São Paulo: Editora Jandaira, 2021.

AMORIM, Antônio; PEREIRA, Marcos Villela; SANTOS, Juliana Silva dos. Os Sujeitos Estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01. n. 01, p. 122-135, jan./jun.2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>. Acesso em: 10 out. 2022.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Miguel González. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA – Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**: tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2 ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BONETI, Lindomar W. Ser ou Estar Pobre? A Construção Social da Noção da Desigualdade. **Contexto e Educação** – Editora UNIJUÍ – Ano 16 – n.º 62 – Abr/Jun 2001 - p. 115 - 134.

BRASIL. **Lei nº 13.467**, de 13 de Julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

_____. **Lei nº 10639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 08 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer CNE/CP 3/2004**, de 10 de março de 2004.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Diário Oficial** da República Federativa do Brasil, Poder

Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desemprego recua a 8,3% no trimestre encerrado em maio, mesmo nível de 2015**. Disponível em: <https://agencia-denoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37252-desemprego-recua-a-8-3-no-trimestre-encerrado-em-maio-mesmo-nivel-de-2015#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20desocupada%20ficou%20em,ao%20mesmo%20per%C3%ADodo%20de%202022>. Acesso em: 20 jul. 2023.

_____. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2023.

_____. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

COMELLI, Thaisa Cristina. Lutando por novas narrativas em favelas e periferias: cidadanias complexas em meio a ativismos materiais e culturais. **Cadernos Metrópole**, v. 23, n.51, São Paulo, v. 23, n. 51, maio/ago 2021.

CORDEIRO, Ilza. Saiba como a Invasão das Malvinas se tornou o Bairro da Paz. Correio da Bahia, Salvador.14.11.2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/salvador/saiba-como-a-invasao-das-malvinas-se-tornou-o-bairro-da-paz-1119>. Acesso em: 07 ago. 2023.

COSTA, Mem. Bairro da Paz-Malvinas o outro lado da ocupação (1ª Parte), 2021, (22 min 09 segs.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IBfyrpXiCTU>. Acesso:11.08.2023.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GITLIN, Todd. The Whole word is watching. Mass media in the making um making of the new left. Berkeley: University of Califórnia, Press, 1980.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: ED. UNIJUÍ, 1998.

GUTIERREZ, Antonio. Discurso de ódio “desumaniza indivíduos e comunidades, diz secretário geral

da ONU. 2 jun.2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/186954-discurso-de-%C3%B3dio-desumaniza-indiv%C3%ADduos-e-comunidades-diz-secret%C3%A1rio-geral-da-onu#:~:text=%E2%80%9C%5B%20discurso%20de%20%C3%B3dio%5D,desenvolvimento%20sustent%C3%A1vel%E2%80%9D%2C%20destacou%20Guterres>. Acesso em: 08 ago. 2023.

IBDFAM. Instituto Brasileiro do Direito da Família. 5 práticas antirracistas para implementar no dia a dia.22.03.2021. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/8288/5+pr%C3%A1ticas+antirracistas+para+implementar+no+dia+a+dia>. Acesso em: 08 ago. 2023.

FILHO, João Freire. Mídia, estereótipo, e representação das minorias. Revista Eco-Pós, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 45-71, ago./dez, 2004. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1120/1061. Acesso em: 08 ago. 2023.

FRANÇA, Gilberto Cunha. Territórios de (r)existência: potencialidades entre a escola pública e a cultura de periferia. Revista Espaço & Geografia, v. 25, no. 01, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegeografia/article/download/45141/35045>. Acesso em: 08 ago. 2023.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KELLER, Rone José. **Favela, direito e capitalismo**: dialética de negação e repressão estatal no complexo do alemão Tese(doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).Faculdade de Direito. 2019, 237f.

LEITE, Sandra Fernandes; GUERREIRO, Janaina Aparecida. **Fundamentos da Educação para Jovens, Adultos e Idosos** – teoria e prática. Módulo 3: Fundamentos da Educação Popular no Brasil. UNICAMP: SP, 2018.

MAYOL, P. Morar. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2013,376p.

PEREZ, Teresa (organização). **BNCC** (Base Nacional Comum Curricular na prática escolar e pedagógica. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares.**Como ser um educador antirracista**.São Paulo: Planeta do Brasil,2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte(MG): Letramento:justificando, 2017. (Feminismos Plurais).

SANTOS, Boaventura Souza.MENESES, Maria Paula(Org.).**Epistemologias do Sul**.Edições Almedina,-Coimbra, 2009.Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso:03.06.2024.

MENESES, Maria Paula. **Corpos de Violência , Linguagens de resistência: complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo**. In: SANTOS, Boaventura, Souza.MENESES, Maria Paula(Org.).**Epistemologias do Sul**. Edições Almedina,Coimbra, 2009..Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso:03.06.2024.

SANTOS, Boaventura Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Orgs). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Estação Brasil, Rio de Janeiro, 2021.

*Recebido em: 25/06/2024
Aprovado em: 12/07/2024*