

ISSN: 2595-6329

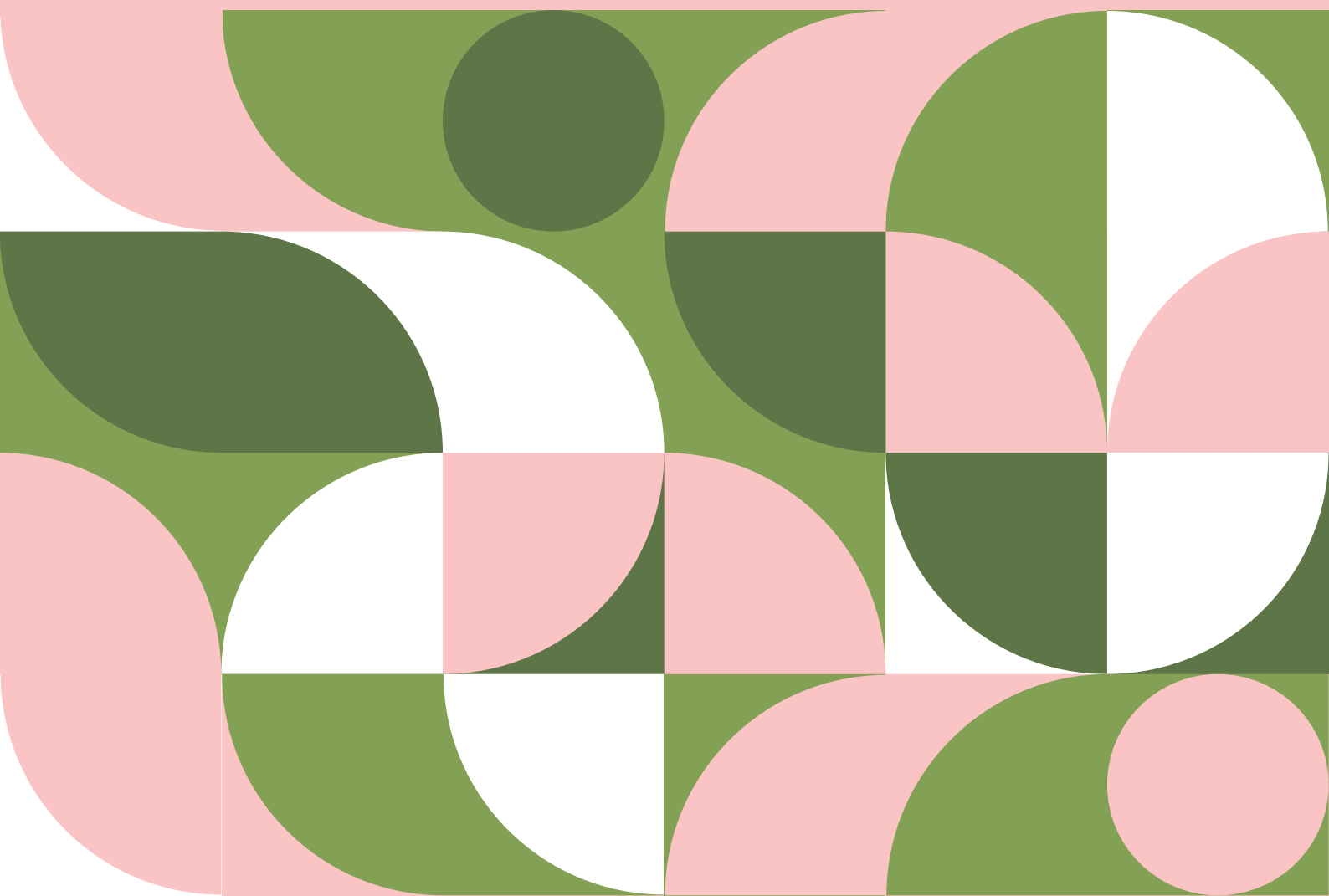
RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

V.06 / N.12
JUL./DEZ.

2023

Relações raciais na Educação de Jovens e Adultos (EJA):
potencialidades, limites e desafios da implementação
das leis nº10.639/03 e nº11.645/08

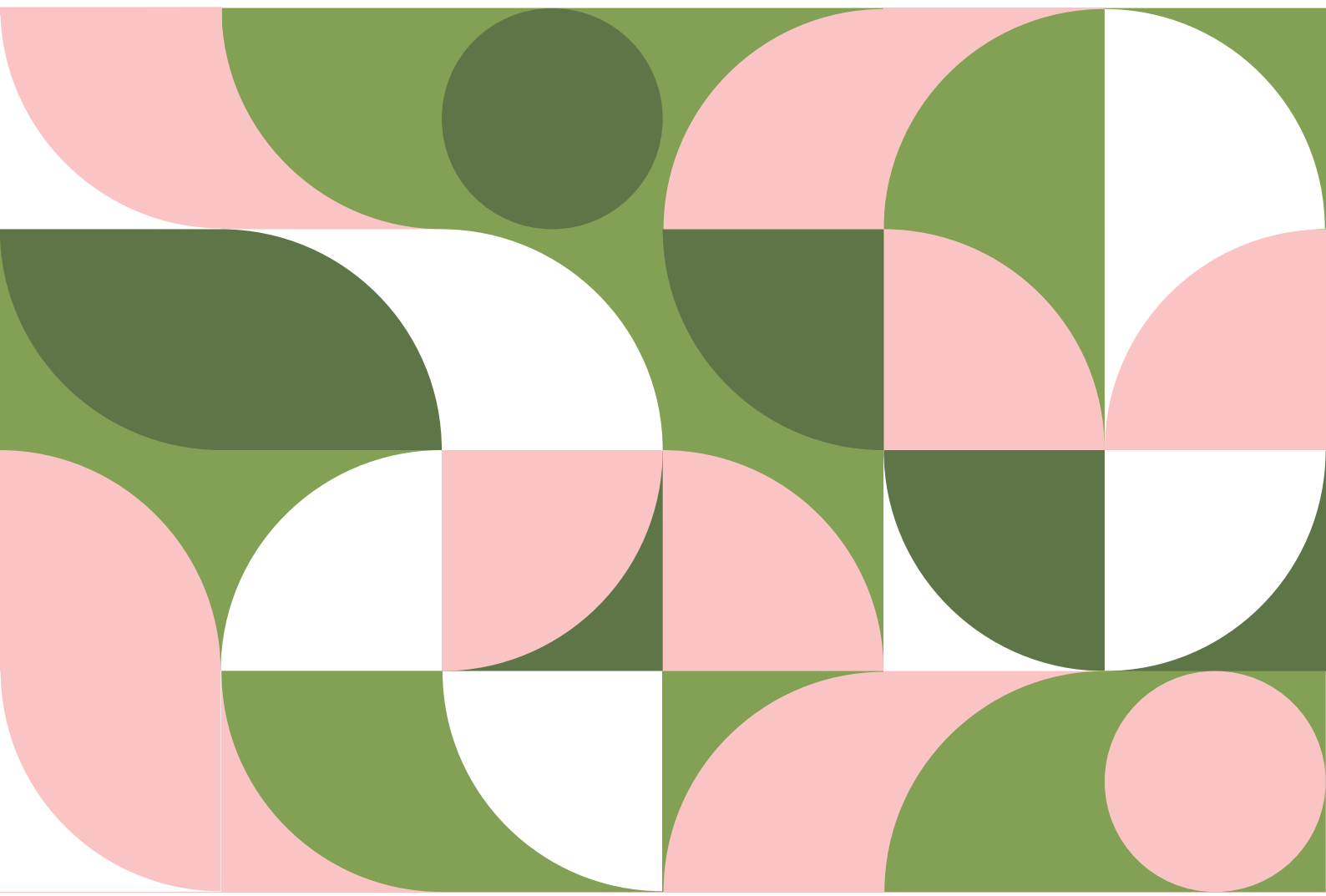


RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

RIEJA, Salvador, v. 06, n. 12, p. 1-185, jul./dez. 2023

ISSN 2595-6329



Reitora: Adriana Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento Santos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Editor Executivo

Gildecio de Oliveira Leite (UNEB)

Editor Científico

Antonio Pereira (UNEB)

Editores Associados:

Maria de Lourdes Dionísio (U.Minho); Maria Hermínia F. Lage Laffin (UFSC); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado (Universidade de Coimbra, Portugal)

Grupo Gestor:

Antônio Amorim, Maria Hermínia Lage F. Laffin, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Maria de Lourdes Dionísio, Patrícia Santos Lessa, Elizeu Clementino de Souza, Alfredo R. Matta.

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHEIROS NACIONAIS

Adriana Regina Sanceverino
(Universidade Federal da Fronteira do Sul–UFFS)

Aída Monteiro
(Universidade Federal de Pernambuco–UFPE)

Alfredo R. Matta
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Antônio Amorim
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Elizeu Clementino de Souza
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Graça dos Santos Costa
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
(Universidade Estadual do Pará–UEPA)

Jacqueline Ventura
(Universidade Federal Fluminense–UFF)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

José Jackson Reis dos Santos
(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano–UESB)

Katia Siqueira de Freitas (Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Leôncio Soares
(Universidade Federal de Minas Gerais–UFMG)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Universidade Federal de Santa Catarina–UFSC)

Marinaide de Freitas
(Universidade Federal de Alagoas–UFAL)

Patrícia Lessa Santos Costa
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Rones de Deus Paranhos
(Universidade Federal de Goiás–UFG)

Rosemary Lapa de Oliveira
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Sandra Aparecida Antonini Agne
(Instituto Federal de Santa Catarina–IFSC)

Simone Valdete dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRS)

Sônia Maria C. Haraceni
(Universidade Federal do Paraná–UFPR)

Tânia Regina Dantas
(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Valdo Barcelos
(Universidade Federal de Santa Maria–UFSM)

CONSELHEIROS INTERNACIONAIS

Antônio Castañede
(Universidade Pedagógica do México–UPM)

Joan Rué Domingo
(Universidade Autônoma de Barcelona–UAB)

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
(Universidade de Coimbra–UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio
(Universidade do Minho-Portugal–UMINHO)

Maria Manoela Franco Esteves
(Universidade de Lisboa–UL)

Núria Rajadell Pruggròs
(Universidade de Barcelona – Espanha–UB)

Stéphanie Gasse
(Université de Rouen-Normandie–França)

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista do Departamento de Educação – Campus I
Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

ADMINISTRAÇÃO:

A correspondência relativa a informações, pedido de permuta, etc deve ser dirigida à:

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos
Universidade do Estado da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos
Rua Silveira Martins, 255 – Cabula
41150-000 Salvador – Bahia – Brasil

Site da Revista RIEJA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

E-mail: revistarieja@uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 2018) - Salvador: UNEB, 2018 -

Periodicidade semestral

1. Educação de jovens e adultos I. Universidade do Estado da Bahia. II. Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos III. Título.

CDD: 370.5
CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

- 8 EDITORIAL – POR UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTIRRACISTA**
Antonio Pereira
- 11 APRESENTAÇÃO – RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
POTENCIALIDADES, LIMITES E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS Nº10.639/03 E
Nº11.645/08**
Carla Liane Nascimento dos Santos; Adilson Meneses da Paz; Luis Carlos Ferreira dos Santos
- 16 CONTRIBUIÇÕES PARA ENTENDER O CARÁTER VIOLENTO DO RACISMO NO BRASIL**
Valdélío Santos Silva
- 34 EJA POPULAR NEGRA: NOTAS PRELIMINARES SOBRE AGÊNCIA CRIATIVA NEGRA**
Natalino Neves da Silva
- 46 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES: MULHERES NEGRAS E RACISMO EM TEMPOS DE NEGACIONISMO**
*Raphael Rodrigues Vieira Filho; Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques; Sandra Santos
de Araújo*
- 61 A LEI Nº 10.639/2003: REGULADA, EMANCIPADA E NÃO IMPLEMENTADA NA EJA**
Nolienne Silva de Oliveira; Eliane Boa Morte
- 75 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): LEI 10 639/03 NO CURRÍCULO DO TEMPO JUVENIL**
Cecilia Conceição Moreira Soares; Ruthnelle de Oliveira Chagas
- 85 AVALIAÇÃO DO IMPACTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE RESERVA DE VAGAS NAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS**
Romilson do Carmo Moreira; Rubens Mario Ribeiro Pacheco; Jorge Adriano Ferreira de Souza
- 110 CORDEL COM DENDÊ NA EJA: ANÁLISE DAS POSTURAS RACISTAS E DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA**
Sergio Ricardo Santos da Silva
- 129 UMA VISÃO PARA ALÉM DAS “MALVINAS”**
Rossival Sampaio Moraes; Cleide Pereira Oliveira; Jane Herber
- 146 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR A PARTIR DE
PESQUISAS ACADÊMICAS**
Girlane da Silva dos Santos; Zulma Elizabete de Freitas Madruga
- 165 PESQUISA-FORMAÇÃO E HISTÓRIA DE VIDA: ENTREOLHARES DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**
Joilson Batista de São Pedro; Carla Liane Nascimento dos Santos
- 182 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

CONTENTS

- 8 EDITORIAL – FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS**
Antonio Pereira
- 11 PRESENTATION – RACIAL RELATIONS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: POTENTIALITIES, LIMITS AND CHALLENGES OF IMPLEMENTING LAWS Nº10.639/03 AND Nº11.645/08**
Carla Liane Nascimento dos Santos; Adilson Meneses da Paz; Luis Carlos Ferreira dos Santos
- 16 CONTRIBUTIONS TO UNDERSTANDING THE VIOLENT CHARACTER OF RACISM IN BRAZIL**
Valdélío Santos Silva
- 34 EJA POPULAR BLACK: PRELIMINARY NOTES ON BLACK CREATIVE AGENCY**
Natalino Neves da Silva
- 46 EDUCATION AND INEQUALITIES: BLACK WOMEN AND RACISM IN TIMES OF DENIAL**
Raphael Rodrigues Vieira Filho; Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques; Sandra Santos de Araújo
- 61 LAW Nº 10.639/2003: REGULATED, EMANCIPATED AND NOT IMPLEMENTED IN EJA**
Noliene Silva de Oliveira; Eliane Boa Morte
- 75 YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): LAW 10 639/03 IN THE YOUTH CURRICULUM**
Cecilia Conceição Moreira Soares; Ruthnelle de Oliveira Chagas
- 85 ASSESSMENT OF THE IMPACT OF AFFIRMATIVE ACTION POLICIES TO RESERVE VACANCIES AT PUBLIC UNIVERSITIES**
Romilson do Carmo Moreira; Rubens Mario Ribeiro Pacheco; Jorge Adriano Ferreira de Souza
- 110 CORDEL WITH DENDÊ AT EJA: ANALYSIS OF RACIST POSTURES AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE**
Sergio Ricardo Santos da Silva
- 129 A VISION BEYOND THE “MALVINAS”**
Rossival Sampaio Moraes; Cleide Pereira Oliveira; Jane Herber
- 146 ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: A LOOK FROM ACADEMIC RESEARCH**
Girlane da Silva dos Santos; Zulma Elizabete de Freitas Madruga
- 166 RESEARCH-TRAINING AND LIFE HISTORY: PERSPECTIVES ON LAW 10.639/03 IN YOUTH AND ADULT EDUCATION**
Joilson Batista de São Pedro; Carla Liane Nascimento dos Santos

SUMARIO

- 8 EDITORIAL – POR UNA EDUCACIÓN ANTIRACISTA DE JÓVENES Y ADULTOS**
Antonio Pereira
- 11 PRESENTACIÓN – RELACIONES RACIALES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA): POTENCIALIDADES, LÍMITES Y DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS LEYES Nº10.639/03 Y Nº11.645/08**
Carla Liane Nascimento dos Santos; Adilson Meneses da Paz; Luis Carlos Ferreira dos Santos
- 16 APORTES PARA LA COMPRENSIÓN DEL CARÁCTER VIOLENTO DEL RACISMO EN BRASIL**
Valdélío Santos Silva
- 34 EJA POPULAR NEGRA: NOTAS PRELIMINARES SOBRE LA AGENCIA CREATIVA NEGRA**
Natalino Neves da Silva
- 46 EDUCACIÓN Y DESIGUALDADES: LAS MUJERES NEGRAS Y EL RACISMO EN TIEMPOS DE NEGACIÓN**
Raphael Rodrigues Vieira Filho; Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques; Sandra Santos de Araújo
- 61 LEY Nº 10.639/2003: REGULADA, EMANCIPADA Y NO IMPLEMENTADA EN EJA**
Noliene Silva de Oliveira; Eliane Boa Morte
- 75 EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA): LEY 10 639/03 EN EL CURRÍCULO DE JÓVENES**
Cecilia Conceição Moreira Soares; Ruthnelle de Oliveira Chagas
- 85 EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA PARA RESERVAR VACANTES EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS**
Romilson do Carmo Moreira; Rubens Mario Ribeiro Pacheco; Jorge Adriano Ferreira de Souza
- 110 CORDEL CON DENDÊ EN EJA: ANÁLISIS DE POSTURAS RACISTAS Y CULTURA AFROBRASILEÑA**
Sergio Ricardo Santos da Silva
- 129 UNA VISIÓN MÁS ALLÁ DE LAS “MALVINAS”**
Rossival Sampaio Morais; Cleide Pereira Oliveira; Jane Herber
- 146 LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA**
Girlane da Silva dos Santos; Zulma Elizabete de Freitas Madruga
- 165 INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN E HISTORIA DE VIDA: ENTRE LA LEY 10.639/03 EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y DE ADULTOS**
Joilson Batista de São Pedro; Carla Liane Nascimento dos Santos

EDITORIAL

POR UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTIRRACISTA

ANTONIO PEREIRA*

<https://orcid.org/0000-0001-6428-9454>

Este Dossiê aborda uma temática central e permanente na ordem do dia, “as relações raciais na Educação de Jovens e Adultos (EJA): potencialidades, limites e desafios da implementação das leis n.º10.639/03 e n.º11.645/08”. Tal centralidade se dá pelo fato de que o racismo é concreto e cada dia se metamorfoseia nas estranhas da sociedade brasileira e mundial, portanto requerendo estratégias de luta contra o racismo, sendo a educação uma dessas possibilidades concretas de intervenção antirracista no seio da escola e conseqüentemente da sociedade. Todavia, não podemos nos iludir com um pensamento exageradamente otimista de que a educação e a escola são as salvadoras da humanidade, ou que vão resolver ou minimizar o racismo, ledo engano! Posto que o racismo não é autoexplicativo, demanda de uma compreensão interseccional, portanto as ações de combate precisam ser no contexto de políticas intersetoriais, que venham exercer uma práxis antirracista, nascida e sustentada no movimento negro do país.

A Lei 10. 639/2003 (modificada pela Lei 11.645/08 que incluiu a história e cultura dos povos indígenas) é oriunda do movimento negro do país, que desde os anos de 1930, quando da fundação da Frente Negra Unificada (FNB) vem lutando contra a aniquilação histórica e social do povo negro, começando pela desromantização do mito da democracia racial, da denúncia da opressão do Estado e

do mercado de trabalho contra a população negra, da cobrança do sistema escolar em democratizar uma escolarização de qualidade para as crianças negras e pobres deste país, dentre outras ações (Paula, 2023). Esta Lei é, concretamente, o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar brasileiro, mas que infelizmente sua implementação na rede escolar brasileira vem se dando lentamente, porque vem enfrentando resistências concretas e ideológicas, sendo a maior delas, o próprio racismo que está na base da escola, ou seja, de seus agentes pedagógicos.

Não temos dúvidas de que a existência de uma práxis educativa antirracista e, portanto, a concretização plena da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/08 passa necessariamente pela formação dos agentes da escolar, em particular dos professores e gestores da escola básica. Pesquisas interventivas (Pereira, 2019, 2021, 2023) desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia que versam sobre o racismo na Educação de Jovens e Adultos (Santos, 2019; Pereira, Santos, Souza, 2020; Santos, Pereira, 2022; Pimental, Pereira, Machado, 2023), demonstram que a presença de conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar é dependente da visão racista ou não racista do professor; portanto, o trabalho pedagógico

* Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Editor Científico da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), UNEB. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

com estes conteúdos resulta não apenas de ensinar o professor tais conhecimentos e suas práticas, mas sobretudo, uma formação conscientizadora que possibilite a ele modificar sua representação social sobre o negro e ser negro na sociedade brasileira, valorizando história e cultura afro-brasileira. Tal formação é urgente, pois esse professor também precisa ser ver como negro, portanto, não pode legitimar com suas práticas pedagógicas o racismo na escola.

Estas questões se refletem de maneira mais acentuada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), porque aglutina pessoas que foram expulsas da escola (Freire, 2000) e que, ao retornarem, não têm garantida a sua aprendizagem, sendo um dos motivos, o currículo escolar que, com um tempo pedagógico diferente, se mostra muitas vezes arremido a conhecimentos fundantes na vida dos sujeitos da EJA, por exemplo, os da história e cultura afro-brasileira e africana, soma-se a isso, a ausência de formação continuada dos professores da EJA para o trabalho com as questões étnico-raciais. Tudo isso tem relação direta com a descolonização do currículo escolar em “relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigados em nossa cultura, política e educacional em nossas escolas e na própria universidade.” (Gomes, 2023, p.100).

Defendemos uma Educação de Jovens e Adultos antirracista, descolonizada, portanto, efetivamente seja lugar de aprendizagens da história e cultura afro-brasileira. E não podemos esquecer que a nossa luta também está direcionada à inserção efetiva do ensino da história e cultura dos povos indígenas, primeiros habitantes do Brasil, que também sofrem um processo de apagamento de sua história e cultura e de genocídio. Neste aspecto, foi fundamental a Lei n.º 11.645/08 que alterou a Lei 10.639/03 para incluir a história e cultura dos povos indígenas no currículo escolar, como conhecimentos fundantes para uma sociedade menos desigual.

A valorização material e simbólica do povo negro e indígena no currículo escolar se caracteriza como um processo de valorização da subjetividade do povo negro e indígena, tornando a escola um espaço em que estes sujeitos aprendam a potencializar suas lutas coletivas, exercendo uma práxis transformadora em que a realidade é tomada como elemento de reflexão e mudança. O currículo da EJA precisa assumir tal valorização, no exercício de uma práxis pedagógica que garanta a conscientização e aprendizagem de conteúdos étnico-raciais para todos os sujeitos da EJA.

Esta práxis, lembramos que foi pensada pelos paladinos do movimento negro do país, em particular da Frente Negra Unificada (FNB), como Abdias Nascimento, Aguinaldo Camargo, Sebastião Rodrigues Alves, quando propuseram a “criação de uma escola e cursos noturnos de alfabetização de jovens e adultos negros”, bem como: “fundaram o Teatro Experimental do Negro (TEN) em protesto contra a falta de artistas negros nos palcos brasileiros. Além de criar escolas de atores, o TEN também publicou o jornal Quilombo, ofereceu aulas de alfabetização e de iniciação cultural, estratégias organizativas e formativas da população afro-brasileira [...]”. (Paula, 2023, p. 109). Não podemos esquecer também das paladinas do Movimento de Mulheres Negras, como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Nilza Iraci dentre outras, que impulsionaram no país diversos movimentos e ações de resistência contra o racismo e o sexismo. É reflexo desta luta a fundação do Grupo Palmares (RS), Grupo Evolução (SP), Instituto Geledés (SP), Bloco Afro Ilê Ayê (BA), Grupo Negro (BA) etc. (Rodrigues; Prado, 2010).

As bases de contestação e práxis já foram lançadas, nos cabe agora continuar a luta contra o racismo em todas as esferas da vida cotidiana. Este dossiê reflete tal luta quando difunde conhecimentos referentes ao racismo na sociedade e educação, bem como difunde e incentiva práticas exitosas no ensino da história e cultura afro-brasileira, africana na Educação

de Jovens e Adultos. Neste sentido, os organizadores deste dossiê, como a Prof^a. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos (UNEB), o Prof^o. Dr. Adilson Meneses da Paz (IFBA) e o Prof^o. Dr. Luis Carlos Ferreira dos Santos (UEFS), estão de parabéns pelo empenho na publicação desta temática, vocês são filhas e filhos de fé, coragem, esperança dos arautos e paladinas do movimento negro do país, que agora, com muita bravura, levam essa luta avante, este dossiê é a prova viva desta assertiva.

O editor científico da RIEJA é grato aos organizadores e aos autores dessa edição composta por dez textos, vocês são brilhos.

Uma boa leitura!
O Editor da RIEJA

REFERÊNCIAS

- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 9.11.23.
- PAULA, Cláudia Regina de. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul./dez., 2009. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/11/11>. Acesso em: 08.11.2023.
- PIMENTEL, Celeste Aparecida ; PEREIRA, Antonio ; MACHADO, Célia Tanajura . Nós temos racismo sim, deveríamos agir contra e não só discutir: o currículo praticado e as questões étnico-raciais na escola. **Linhas** (Florianópolis. Online), v. 24, p. 124-153, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24083>.
- SANTOS, Juliana. G; PEREIRA, Antonio. As questões étnico-raciais na educação e docência em prisões: percepção docente em intervenção pedagógica. **Aprender: Caderno de Psicologia e Filosofia da Educação**, v. 2, p. 36-56, 2022 disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/11344>.
- PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.
- PEREIRA, Antonio. Pesquisa interventiva nos mestros profissionais em educação: fundamentos e possibilidade práxica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 37-52, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8069/3633. Acesso em: 22 dez. 2021.
- Pereira, Antonio. Pesquisa Prática e Pesquisa Aplicada em Educação: Reflexões epistemo-metodológicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 20, 10598. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10598>. Acesso em: 15.12.23
- PEREIRA, Antonio; SANTOS, Dione; SOUZA, Nadir. A educação em prisões e os conteúdos étnico-raciais: uma reflexão a partir do projeto a cor do Brasil. **RIEJA - Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 02, p. 148-161, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/8943/0>.
- RODRIGUES, Cristiano Santos; PRADO, Marco Aurélio Maximo. Movimento de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o estado brasileiro. **Psicol. Soc.** 22 (3) • Dez 2010 . <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300005>.
- SANTOS, Nitevaldo Eloi. Resignificando a África e a cultura afrobrasileira: uma pesquisa de intervenção na EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto. 2019. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA) - Universidade do Estado da Bahia, 2019.

APRESENTAÇÃO

RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): POTENCIALIDADES, LIMITES E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS Nº10.639/03 E Nº11.645/08

CARLA LIANE NASCIMENTO DOS SANTOS*

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3964-5802>

ADILSON MENESES DA PAZ**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7217-2157>

LUIS CARLOS FERREIRA DOS SANTOS***

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0514-5324>

Este dossiê trata da temática das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, especificamente na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, revelando a partir dos textos produzidos as potencialidades, limites e desafios para a implementação das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, para esta modalidade, no contex-

to brasileiro. Muitas questões ainda surgem, passados mais de vinte anos da conquista da aprovação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída a partir do Parecer do Conselho Na-

* Professora Titular do Departamento de Educação (DEDC- I) da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Doutora em Ciências Sociais (UFBA), com Mestrado e Bacharelado em Ciências Sociais (UFBA). É Especialista em Direito Constitucional dos Afro-descendentes (UNEB). Formação em Gestão Universitária pela Royal Roads University- Canadá. Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec)- UNEB, atuando na área de concentração de Gestão da Educação e Redes Sociais, Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA (UNEB), atuando na Linha Educação, Trabalho e Meio Ambiente. Lidera os grupo de pesquisa: Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho- INTERGESTO e SANKOFA: Negritudes, Pan-Africanismo, Interculturalidades e Subalternidades, ambos Certificados pelo CNPQ. Pesquisadora associada ao Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional - CPEDR da UNEB. E-mail: clsantos@uneb.br

** Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (2019). Mestrado em Educação - Université du Québec à Chicoutimi (2004) e Graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (1996). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Atua como pesquisador nos seguintes temas: filosofia, educação, religiões afrobrasileiras, umbanda. E-mail: adilsonpaz@ifba.edu.br

*** Doutor em Difusão do Conhecimento, Programa de pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFB. Graduado em filosofia. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É Sócio fundador e pesquisador do grupo de pesquisa Rede Africanidades – UFBA. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas (NEABI/UEFS). Membro da Diretoria Sofie (Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação) Gestão 2022-2024. E-mail: lcsantos@uefs.br

cional de Educação (CNE) Nº 03/2204, sob a coordenação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e dezesseis anos de sua alteração, a partir da Lei Nº 11.645/08, que destaca a história e cultura dos povos originários nos currículos da Educação Básica, apontando para a necessidade de ruptura epistêmica com a lógica hegemônica de uma educação monolítica, historicamente constituída a partir da base ocidental, eurocêntrica e universalizante, que subalternizou e silenciou “saberes” produzido por “outros” sujeitos, bem como “outras pedagogias” engendradas como marco de práticas da pedagogia da transgressão e da resistência.

Um conjunto de temáticas que compõem esse dossiê dialogam com o eixo central de reflexão e análise relacionado à Educação para as Relações Étnico-Raciais, como as que tratam do caráter violento e estrutural do racismo no Brasil, a EJA Popular e a Agência Criativa Negra, As Desigualdades de Raça e Gênero no campo da Educação, A Lei Nº 10.639/03 no currículo de tempo juvenil, A ausência da Implementação da Lei Nº 10.639/03 na EJA, O cordel como prática pedagógica antirracista para EJA, As Possibilidades de Limites da Implementação da Lei Nº 10.639/03 para a Gestão Escolar, As Relações étnico-raciais na EJA a partir da produção acadêmica dos últimos anos, a Pesquisa-formação e a história de vida na EJA a partir da Lei Nº 10.639/03 e a Avaliação das Políticas de Ações Afirmativas nas Universidades Públicas brasileiras.

O primeiro texto de autoria do Prof^o Dr^o Valdélino Silva, intitulado: “Contribuições para Entender o Caráter Violento do Racismo no Brasil” aborda a construção das relações étnico-raciais no Brasil nos seus aspectos objetivos e subjetivos, à luz das ciências humanas, especialmente das Ciências Sociais. Para tanto, o autor discorre acerca das complexidades históricas do fenômeno na sociedade brasileira, assumindo adequações discursivas e políticas em seus distintos períodos. De acordo com esse entendimento, do ponto de vista estrutural, “o racismo interfere e influencia na definição dos

lugares sociais a que os mesmos são alocados para usufruir da distribuição dos bens produzidos socialmente, na ocupação de espaços geográficos e residenciais das cidades, e, desse modo, o sistema racial interfere no planejamento e na organização dos espaços, na alocação dos indivíduos nos cargos de comando e direção das instituições públicas e privadas, entre outros”. Logo, para o autor, tanto nos seus aspectos subjetivos, quanto nos seus aspectos objetivos “o racismo deve ser tomado como um fenômeno que somente pode ser interpretado cabalmente com o uso de métodos e ferramentas conceituais apropriadas”.

Natalino Neves da Silva, escreve o segundo texto sob o título de: EJA popular negra: notas preliminares sobre agência criativa negra. Inspirado no conceito de automapeamentos, propõe a produção de cartografias participativas antirracistas visando uma abordagem da educação étnico-racialmente referenciada. Para tanto, situa a EJA como parte das reivindicações realizadas pelo movimento negro brasileiro e por intelectuais engajados(as) na luta antirracista. Discorre sobre marcos normativos e documentais antirracistas além de traçar um perfil étnico-racial das pessoas jovens, adultas e idosas a partir de indicadores do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para o autor, é fundamental “desvendar a agência criativa negra acerca da produção de práticas de educação popular realizada por parte de sujeitas negras e sujeitos negros, uma vez que, na narrativa da historiografia oficial, esse tipo de agência foi sistematicamente apagado”.

De autoria de Raphael Rodrigues Vieira Filho, Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques e Sandra Santos de Araújo, o terceiro texto cujo o título é : Educação e desigualdades: mulheres negras e racismo em tempos de negacionismo, tem por objetivo descrever as trajetórias de mulheres negras na educação formal situando as desigualdades enfrentadas em meio à desconstrução do racismo em tempos de pandemia de COVID 19 e de ne-

gacionismo. As autoras e o autor, realizaram pesquisa bibliográfica na base de dados do Google Acadêmico visando localizar produções relacionadas à trajetória escolar de mulheres negras no enfrentamento do racismo, destacando como as desigualdades impactaram em seu cotidiano em tempos de negacionismo. Os dados encontrados revelam que as trajetórias de vida tanto das idosas negras quanto das mulheres negras em geral, em relação ao sistema educacional, são trajetórias de resiliência e resistência cotidianas. Muitas delas, por conta das exclusões, vulnerabilidades e necessidade de inserção no mundo do trabalho, necessitam abandonar os estudos, retornando na idade mais avançada, sendo a EJA uma modalidade reparadora e que, por isso, deve estar voltada a valorização da cultura e produção histórica de tais mulheres negras.

Na sequência, as autoras do quarto texto Noliene Silva de Oliveira e Eliane Boa Morte traçam uma rica análise a partir da indagação dos prováveis empecilhos para a implantação da EJA nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas redes municipais soteropolitanas. Para responder a questão levantada, problematizam a ausência ou superficialidade da temática étnico-racial nos currículos da EJA o que 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. Para elas, o enfrentamento de tal cenário, ultrapassa o querer do sujeito individual ou vontade política de um grupo, requerendo e exigindo o papel e a força da coletividade cuja aderência faz sobressair a importância da aplicabilidade e implementação da supracitada lei.

No quinto texto denominado: A Educação de Jovens e Adultos (EJA): Lei Nº10 639/03 no currículo do tempo juvenil, as autoras Cecilia Conceição Moreira Soares e Ruthnelle de Oliveira Chagas convidam a reflexão acerca

do documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC, intitulado: Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos/OCEJA em 2022, buscando evidenciar as propostas formativas e suas relações com as diretrizes que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Após uma rica problematização acerca da condição histórica do negro no Brasil e a sua inserção na modalidade da educação de jovens e adultos, enfatizam que no caso do documento analisado, embora conste o tema sobre cultura afro brasileira, a descrição não assegura a aplicabilidade da lei, sendo que alguns conceitos como raça e racismo, cultura afro brasileira necessitam perpassar os saberes a serem adquiridos e espelhar nos resultados para formação cidadã no contexto social marcado pela história da escravidão dos povos africanos.

Já o artigo sexto com o texto denominado: Avaliação do Impacto das Políticas de Ações Afirmativas de Reserva de Vagas na Universidade Pública de autoria de Romilson do Carmo Moreira, analisa o efeito das Políticas de Ações Afirmativas para negros e pobres nas universidades públicas, tendo como variável de impacto a nota dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de 2015. Por meio de uma abordagem estatística, utilizando um método, quase experimental e com o auxílio de técnicas econométricas, o autor descreve a importância das Políticas de Ações afirmativas e sua Relação com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo essa uma modalidade que garante aos Jovens, Adultos e Idosos, recompensar por meio do processo de aprendizagem a escolaridade não realizada por conta do ciclo interrompido pelos desfavorecidos no contexto de desigualdade de oportunidades. Sendo, portanto, as políticas de ações afirmativas de reserva de vagas no contexto da educação de jovens e adultos, uma política de discriminação positiva, que aciona a perspectiva de mobilidade educacional direcionada

aos grupos sub-representados, nas minorias provenientes de processos históricos marcados pelo estereótipo da discriminação. No caso, dos estudantes cotistas das universidades públicas analisados, os achados apontaram estatística significativa com impacto positivo para as políticas de ações afirmativas de reservas de vagas. Os estudantes cotistas tiveram nota média de desempenho no exame do ENADE superior aos não cotistas.

Dando seguimento a temática do Dossiê, o sétimo texto de autoria do Ricardo Santos da Silva, professor da Rede Municipal de ensino de Salvador-Ba, cujo o título é: “Cordel com dendê na EJA: análise das posturas racistas e da cultura afro-brasileira”, busca de forma crítica e inovadora compreender como jovens e adultos conseguem afirmar nas composições textuais do Cordel os aspectos do seu viver cotidiano, legado dos seus patrimônios civilizatórios e reflexões acerca das relações étnico-raciais e os impactos do racismo nas existências da população negra. Para tanto, desenvolveu oficinas artísticas de criação da Literatura de Cordel e rodas de conversas com sujeitos da EJA das territorialidades Sussuarana Velha e Novo Horizonte. Como resultado, o autor reconhece que os “Palcos de Vivências” (que são as oficinas literárias) constituíram um espaço privilegiado de expressão criativa da linguagem do Cordel, de reflexões acerca da Diáspora Africana e compreensão dos impactos do racismo estrutural nas concepções do povo negro no Brasil.

Na sequência, o oitavo texto intitulado: “Uma visão para além das Malvinas” de autoria de Rossival Moraes, Cleide Oliveira e Jane Herber, analisa a Educação de Jovens e Adultos na sua relação com práticas pedagógicas de sala de aula que visem o desenvolvimento de uma educação antirracista. O ponto de partida central para as discussões é 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. 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. Em linhas gerais, os resultados pontam a presença maciça de adultos desta comunidade na escola investigada, 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. A temática racial é discutida e trabalhada que busca dar voz e vez aos saberes desenvolvidos por estes sujeitos junto a sua comunidade.

O nono texto de autoria de Girlane da Silva dos Santos e Zulma Elizabete de Freitas Madruga intitulado: As relações étnico-raciais na educação de jovens e adultos: um olhar a partir de pesquisas acadêmicas, trata de pesquisa bibliográfica, realizada nas bases de dados do Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acerca da produção do conhecimento sobre as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As autoras traçam um percurso histórico da modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, localizando a sua composição para o ano de 2022 no que se refere à cor e raça. A partir da análise dos objetivos, bases teóricas, e resultados obtidos nas produções encontradas nas bases acessadas, as autoras defendem a importância de que os currículos atendam às necessidades desses indivíduos e que as práticas educativas sejam pensadas e construídas de forma contextualizada. Para tanto, a implementação da Lei 10.639/2003 oportuniza as discussões das culturas afro-brasileiras e africanas nas aulas, possibilitando que os estudantes possam conhecer a história dos antepassados que muito contribuíram para constituição da sociedade, mas que ao longo

do tempo foram inviabilizando pelas políticas públicas do país.

Fechando o Dossiê o texto sob o título: “Pesquisa-formação e história de vida: entreolhares da lei 10.639/03 na educação de jovens e adultos”, de autoria de Joilson Batista de São Pedro e Carla Liane Nascimento dos Santos apresenta resultados de uma pesquisa-formação realizada com professores que atuam na EJA em uma escola pública em Cairu-BA. Tal pesquisa-formação, analisou, por meio de memoriais, narrativas de tais professores com o objetivo de compreender as percepções e práticas destes em relação à Lei 10.639/03 no contexto da EJA. Como culminância da análise de tais narrativas, os autores desenvolveram o dispositivo pedagógico dos “Ateliês Formativos Interdisciplinares” como proposta interventiva para aplicação da Lei 10.639/2003 e os desdobramentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Com isso, os autores esperam contribuir para a formação docente enfatizando a qualidade dos saberes pedagógico-didáticos relacionados à uma pro-

posta de educação antirracista, pluriétnica e decolonial pautada na ação-reflexão-ação na EJA.

Vale destacar que o presente dossiê expressa o esforço de reunir produções qualificadas de pesquisadores atuantes no campo da EJA com interfaces a partir de tais produções com o campo da Educação para as relações étnico-raciais de forma a oferecer às (aos) leitores importante contribuição teórico-prática para o debate antirracista e para os estudos decoloniais na contemporaneidade. Pretende-se, portanto, a partir deste número, apresentar os limites e eficácia das legislações impositivas na gestão e nas práticas pedagógicas produzidas no cotidiano escolar, destacando, por um lado, a persistência e impacto do racismo estrutural na educação e sua consequente invisibilização de elementos históricos e culturais dos povos negros e indígenas brasileiros e por outro lado, revelando o alcance de currículos transgressores e decoloniais na promoção de uma educação libertadora e para a valorização da interculturalidade na EJA.

Desejamos uma excelente leitura!!! Saudações Antirracistas e Decoloniais!

Os organizadores

CONTRIBUIÇÕES PARA ENTENDER O CARÁTER VIOLENTO DO RACISMO NO BRASIL¹

VALDÉLIO SANTOS SILVA*

Universidade do Estado da Bahia

<http://orcid.org/0009-0006-9942-9625>

RESUMO

O artigo discute a complexidade do racismo no Brasil e as dificuldades do senso comum para entender as diferentes nuances envolvidas no fenômeno em cada contexto histórico. Ainda que o estudo do tema na literatura tenha avançado consideravelmente nas Ciências Sociais desde o século XX, foi possível propor uma interpretação diferente do fenômeno em comparação com aquelas propostas pela literatura convencional. O esforço de interpretação possibilitou considerar o racismo como um fenômeno que circula na sociedade e incide, ao mesmo tempo, na subjetividade dos sujeitos. Os dois planos de influência, nas subjetividades individuais e nas relações sociais, não são antagônicos, ao contrário, confirmam os esforços empreendidos pela sociologia e também da psicologia como disciplinas interessadas no seu estudo, ainda que o fenômeno do racismo seja “fundamentalmente sociológico”, na medida que as condutas e comportamentos dos sujeitos afetados pelo racismo interferem, sobretudo, na natureza e especificidade das relações sociais. O estudo distinguiu com precisão o fenômeno racial em três diferentes configurações: o racismo e a discriminação; a tendência do racismo à dissimulação; e a presença do racismo na estrutura da sociedade. As três configurações dialogam entre si e constituem a totalidade que nomeamos como racismo estrutural. Pelas razões evocadas, o racismo é concebido como fenômeno social total.

Palavras-chaves: racismo; relações raciais; Sociologia

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS TO UNDERSTANDING THE VIOLENT CHARACTER OF RACISM IN BRAZIL

This article discusses the complexity of racism in Brazil and the difficulties of common sense in understanding the different nuances involved in the phenomenon in each historical context. Although the study of the topic in

1 A pesquisa que deu origem a este artigo está fundamentada nos princípios éticos, com base na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

* Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1981), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia (1998) e doutorado no Programa em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (2010). É professor Titular da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Sociologia e Antropologia, com ênfase em quilombos rurais e ações afirmativas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, banca examinadora, quilombos contemporâneos, políticas de ações afirmativas, congressos, artigos e textos em livros. E-mail: vsilva@uneb.br

literature has advanced considerably in social sciences since the 20th century, it was possible to propose a different interpretation of the phenomenon compared to those proposed in conventional literature. The effort of interpretation made it possible to consider racism as a phenomenon that circulates in society and affects, at the same time, the subjectivity of subjects. The two planes of influence, on individual subjectivities and on social relations, are not antagonistic, on the contrary, they confirm the efforts undertaken by sociology and also psychology as disciplines interested in its study, even though the phenomenon of racism is “fundamentally sociological”, to the extent that the conduct and behaviors of subjects affected by racism interfere, above all, in the nature and specificity of social relationships. The study accurately distinguished the racial phenomenon into three different configurations: racism and discrimination; the tendency of racism to dissimulate; and the presence of racism in the structure of society. The three configurations dialogue with each other and constitute the totality that we call structural racism. For the reasons mentioned, racism is conceived as a completely social phenomenon.

Keywords: racism; race relations; Sociology

RESUMEN

APORTES PARA LA COMPRESIÓN DEL CARÁCTER VIOLENTO DEL RACISMO EN BRASIL

Este artículo analiza la complejidad del racismo en Brasil y las dificultades del sentido común para comprender los diferentes matices involucrados en el fenómeno en cada contexto histórico. Aunque el estudio del tema en la literatura ha avanzado considerablemente en las ciencias sociales desde el siglo XX, fue posible proponer una interpretación del fenómeno diferente a las propuestas en la literatura convencional. El esfuerzo de interpretación permitió considerar el racismo como un fenómeno que circula en la sociedad y afecta, al mismo tiempo, la subjetividad de los sujetos. Los dos planos de influencia, sobre las subjetividades individuales y sobre las relaciones sociales, no son antagónicos, al contrario, confirman los esfuerzos realizados por la sociología y también por la psicología como disciplinas interesadas en su estudio, aunque el fenómeno del racismo es “fundamentalmente sociológico”, en la medida en que las conductas y comportamientos de los sujetos afectados por el racismo interfieren, sobre todo, en la naturaleza y especificidad de las relaciones sociales. El estudio distinguió con precisión el fenómeno racial en tres configuraciones diferentes: racismo y discriminación; la tendencia del racismo a disimular; y la presencia del racismo en la estructura de la sociedad. Las tres configuraciones dialogan entre sí y constituyen la totalidad que llamamos racismo estructural. Por las razones expuestas, el racismo se concibe como un fenómeno social total.

Palabras clave: racismo; relaciones raciales; Sociología.

INTRODUÇÃO

As relações raciais e o racismo no Brasil têm sido estudados pelas Ciências Sociais desde o início do século XX. Os muitos caminhos seguidos pelas abordagens, além dos interesses e visões conflitantes em jogo, podem ser atribuídos também à complexidade para se entender as nuances que caracterizam o fenômeno na sociedade brasileira, além da capacidade do discurso racista se adequar aos diferentes contextos históricos. De acordo com Kabengele Munanga, essa adequação é fundamental para atualização discursiva e o sentido político que explica a permanência do racismo.

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação (Munanga, 2003, p. 06).

O racismo como um fenômeno que circula na sociedade incide, ao mesmo tempo, na subjetividade e, desse modo, contribui para formação de juízos dos sujeitos sobre si – por isso mesmo é objeto também do interesse da Psicologia – como também, por ser um fenômeno fundamentalmente sociológico, interfere nas condutas e comportamentos dos sujeitos nas relações sociais.

No plano mais estrutural das relações sociais, isto é, no âmbito das interações entre os sujeitos, o racismo interfere e influencia na definição dos lugares sociais a que os mesmos são alocados para usufruir da distribuição dos bens produzidos socialmente; na ocupação de espaços geográficos e residenciais das cidades, e, desse modo, o sistema racial interfere no planejamento e na organização dos espaços; na alocação dos indivíduos nos cargos de comando e direção das instituições públicas e privadas, entre outros. Para Mbembe (2011, p. 10),

os novos processos de racialização visam marcar esses grupos de populações, fixar do modo mais preciso possível os limites no seio dos quais elas podem circular, determinar do modo mais exato possível os espaços que elas podem ocupar,

em suma, assegurar as circulações num sentido que permita afastar as ameaças e assegurar a segurança geral.

Nas duas perspectivas de incidência do racismo, tanto na dimensão subjetiva – aquela que orienta a tomada de decisão ou o estado de espírito antes de uma tomada de decisão – assim como no aspecto estrutural, aquele que determina independente da vontade individual a alocação diferencial dos indivíduos no interior da sociedade, o racismo deve ser tomado como um fenômeno que somente pode ser interpretado cabalmente com o uso de métodos e ferramentas conceituais apropriadas.

Na vida cotidiana, o racismo pode ser compreensível e identificável pelos sujeitos quando ocorre um ato de discriminação racial, muito embora, a discriminação seja apenas uma das indicações que comprova a influência do fenômeno nas relações sociais. Reduzir o racismo às manifestações de discriminação racial, eventos invariavelmente carregados de subjetividades e passíveis de interpretações entre os indivíduos envolvidos, ainda que muito importante para a denúncia política, empobrece a compreensão sobre a complexidade que envolve o fenômeno.

O racismo é uma perigosa ideia construída na sociedade que imputa a inferioridade absoluta do outro. Essa crença em grande parte é originada de considerações vagas sobre diferenças físicas biologicamente secundárias, a exemplo da cor da pele, formato do nariz e outros elementos fenotípicos. Para Kabengele Munanga (2004), embora raça não exista biologicamente da maneira que foi concebida no final do século XIX, as categorias mentais que alimentam o racismo discursivamente permanecem na atualidade: o “difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos” (Munanga, 2023).

Acredita-se que homens e mulheres negras, assim como os elementos que fazem parte do patrimônio intelectual, cultural, religioso, estético e moral, são inferiores quando se compara àqueles dos brancos europeus. Ou

seja, o discurso racista construiu convicções sem fundamentos científicos da superioridade do branco e da inferioridade do negro. Dessa forma, o racismo pode ser concebido como “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (Munanga, 2003, p. 8). Ainda, de acordo com o mesmo autor, “racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (Ibidem).

Mesmo que o discurso e as práticas racistas tenham em diferentes sociedades elementos comuns, é importante atentar para efeito de estudo do fenômeno às diferentes configurações históricas dessa ideologia em cada sociedade e como ela se realimenta no presente. No Brasil, ainda que o racismo seja entendido e explicado sociologicamente, historicamente ele foi disseminado tomando o conceito de raça no sentido biológico como referência, pois “são discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas [...]” (Guimarães, 2008, p. 5).

Mas é importante frisar o seguinte: embora o discurso racista utilize-se de termos biológicos e características inatas para se referir aos sujeitos culturalmente diferentes, a abordagem do racismo é uma tarefa das Ciências Sociais, já que o fenômeno é originado e reproduzido na sociedade, “no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social” (Guimarães, 2008, p. 16). Para compreensão e a elucidação dos valores, significados e interesses que estão por trás do discurso racista ele deve ser estudado, conseqüentemente, “por um ramo próprio da Sociologia ou das Ciências Sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica” (Ibidem, p. 4). É com essa abordagem sociológica que o conceito de racismo será discutido neste trabalho.

É impossível que homens e mulheres negras em algum momento de suas vidas não sejam atingidas por alguma das expressões do racismo em uma sociedade racializada como a brasileira. O impacto do racismo na vida das pessoas é um fato concreto, entretanto, nem sempre é percebido imediatamente. O mais comum é que só tomem consciência de que foram vítimas do racismo quando discriminadas de maneira ultrajante. Nesse caso, o racismo já circulava e definia o sentido da relação desse sujeito na sociedade, ainda que não tivesse consciência ou mesmo conhecimento sobre a sua influência.

As doenças psicológicas, a exemplo da ansiedade ou a insegurança, podem ter origem em eventos traumáticos provocados pelo racismo. Em alguns casos como consequência da discriminação sofrida pelo indivíduo e em outros como resultado de discursos e práticas incorporadas inconscientemente. Uma criança negra que não assiste na TV alguém com o perfil parecido com o seu, com certeza, passa a se perguntar intimamente, “o que há de errado em meu corpo?” “Porque uma pessoa igual a mim não aparece com frequência na TV?” “O conceito de beleza da televisão não se aplica ao meu tipo físico?” “Eu teria capacidade cognitiva e competência artísticas de ser ator ou atriz?” Desse modo, caso algum estudo seja feito sobre a repercussão psicológica produzida pelos programas de televisão de cunho racista, ou seja, aqueles que negaram ou desfiguraram a presença negra em suas programações diárias, certamente identificará traços psicológicos críticos em jovens negras e negros que assistem diariamente tais imagens televisivas. O racismo veiculado nas imagens que invisibilizam ou distorcem a presença negra pode obstruir a realização de sonhos dos que desejariam atuar profissionalmente como atores e atrizes. Além da dimensão racial que orienta os dirigentes das empresas quando da escolha de artistas para serem protagonistas nas TVs, certamente, há de se acrescentar àquela dimensão atuante do racismo que autossabota e desencoraja os sujeitos negros a encarar projetos pessoais,

desafios profissionais e escolares e enfrentar os espaços dominados pelos brancos. O racismo, também, pode prejudicar o enfrentamento de desafios e mesmo tolher o potencial criativo dos sujeitos.

O racismo no Brasil expressa-se nas relações sociais através de três configurações que definem o fenômeno como uma totalidade. São elas: racismo e discriminação racial, racismo e dissimulação e racismo e estrutura social. As três configurações estão integradas e são indissociáveis, por isso mesmo, essa totalidade tem sido classificada como racismo estrutural.

RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

A discriminação racial que se expressa através dos atos, gestos e discursos visíveis e invariavelmente chocantes, como nas situações agressivas e desumanas na qual se associa a pessoa negra a um macaco, é a maneira cruel e perniciosa de negar a humanidade do sujeito negro. Essa associação, não importa se conscientemente ou não, atinge o outro negando a sua condição humana, deixando marcada na consciência da pessoa discriminada a ideia da suposta superioridade do branco em relação ao negro.

A discriminação racial, a maneira mais reconhecível de manifestação do racismo, pode aparecer nas relações interpessoais e também nas manifestações coletivas e intergrupais. O uso recente de símbolos como a banana – que associa o sujeito negro ao macaco – para atingir jogadores negros nos estádios de futebol, prática racista cada vez mais recorrente, é um modo de discriminação que atinge a coletividade de indivíduos a quem se deseja imputar a condição de inferiores. Nesse exemplo, são afetados pelo sentimento de inferiorização jogadores negros que estão em campo no momento da partida de futebol; torcedores negros presentes no estádio; telespectadores negros que assistem ao jogo; assim como aqueles e aquelas que tomarão conhecimento do ocorrido através da imprensa. Todos e todas serão

impactados moral, cultural e psicologicamente. O efeito multiplicador da discriminação, como se vê nesse exemplo, é coletivo. A manifestação racista bizarra de jogar bananas em direção aos jogadores negros ou a imitação grosseira de um macaco tem a capacidade de causar sérios danos psicológicos, sobretudo, para a autoestima de gerações mais jovens que certamente questionarão o que aquilo significa e as razões dessa associação tão absurda.

A configuração do racismo que aparece nas relações interpessoais e intergrupais, além de ser identificável pelos sujeitos negros nas relações sociais, é a que provoca mais revolta e sofrimento nas pessoas discriminadas, já que as atitudes racistas são chocantes e humilhantes. As discriminações raciais podem causar danos psicológicos, tanto pelo insulto grosseiro de quem ofende, como também por surpreender a pessoa negra discriminada.

Algumas modalidades de discriminação racial são frequentes na vida das pessoas negras. Por exemplo, quando frequentam lojas de departamento e não são atendidas educadamente, com a suposição da atendente – muitas vezes uma pessoa negra também – de que aquele perfil de cliente (construído em nossa sociedade racista) não pode pagar as mercadorias comercializadas pelo estabelecimento; quando frequentam estabelecimentos comerciais e são seguidas o tempo todo pelos agentes de segurança, desconfiados de que as pessoas negras estão ali para roubar; nas abordagens policiais seletivas que revistam apenas as pessoas negras; quando se exige nos empregos, sobretudo àqueles que tenham contato direto com o público, que as empregadas ou empregados negros vistam “roupas adequadas”, isto é, “não chamativas”, ou não façam penteados que “acentuem” traços étnicos; ou quando impedem que as pessoas negras frequentem escolas, ambiente de trabalho ou outros portando qualquer símbolo (roupas brancas, torços, contas etc) das religiões afro-brasileiras. Essas situações sociais entre outras são enfrentadas cotidianamente pelas pessoas

negras cuja discriminação é direta e, muitas vezes, agressiva e com a intenção consciente ou não de negar o outro pela condição racial ou através de algum símbolo cultural associado à condição de ser negro.

O racismo na configuração da discriminação racial é o mais conhecido pelos agentes sociais e o que é mais frequentemente visto e sentido como um “ato racista”. Por isso mesmo, tem recebido maior atenção dos movimentos negros e culminado em protestos para denunciar a existência da discriminação racial na sociedade. Ou seja, atos e protestos políticos contra o racismo são invariavelmente uma resposta a essa modalidade do racismo.

RACISMO E DISSIMULAÇÃO

A segunda configuração do racismo, aquela nem sempre identificável imediatamente, tem sido classificada como racismo dissimulado ou camuflado. Essa configuração merece um destaque especial, pois é a modalidade que tem sido tomada como a expressão mais peculiar do racismo no Brasil. Por isso mesmo, dedicarei maior atenção a ela, definindo o que representa essa modalidade e criticando quem tenta atenuar os danos causados pela repercussão dessa configuração.

Para Melo e Schucman (2022, p. 02), “o racismo brasileiro tem a especificidade de, em maior ou menor grau, ser camuflado pelo mito da democracia racial”. Para essa concepção, os atos de natureza racistas que aparecem nos discursos e práticas sociais não são facilmente interpretados pelos agentes sociais. Isso ocorre porque a discriminação é indireta e, muitas vezes, o que está nas entrelinhas dos recursos linguísticos não é percebido como um ato racista. O racismo dissimulado se faz presente no emprego de certas expressões, rotineiras em nosso vocabulário cotidiano, a exemplo da palavra “enegrecer” empregada com o sentido negativo, é uma das palavras usuais em nosso idioma e como foi naturalizada com a conotação de difamar, quase nunca

é criticada por sua origem léxica e tampouco pela carga semântica que associa a cor negra a algo negativo.

Mas a dissimulação do racismo na sociedade brasileira envolve principalmente mecanismos naturalizados nos costumes, práticas cotidianas e até mesmo enunciados legais, a exemplo do texto no Caput do Art. 5º da Constituição Federal que diz: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...]” (Brasil, 1988, p. 5).

Esse mandamento constitucional não se aplica e tampouco faz sentido quando se considera os direitos das pessoas negras na sociedade, especialmente, quando se trata do cotidiano dos sujeitos negros nas favelas e bairros de periferias corriqueiramente ocupados por ações policiais, quase sempre ilegais e violentas. Quem lê de maneira acrítica e acredita na suposta universalidade de tal enunciado terá uma visão distorcida sobre a situação social de desigualdades de homens e mulheres negras na sociedade brasileira.

O discurso racista é influente e disseminado na sociedade brasileira, provam isso, inclusive, pesquisas de opinião, a exemplo do Instituto de Pesquisa Poder Data. Esse Instituto identificou que, em 2020, 81% dos brasileiros reconheceram haver preconceito contra negros no Brasil por causa da cor da pele. Mesmo com esses índices elevados identificados na pesquisa, nem sempre o racismo é entendido como tal pelos próprios sujeitos negros nas relações sociais.

A interpretação de um ato racista é mais difícil, sobretudo, em sociedades como a brasileira influenciada pela ideologia da “democracia racial” – expressão popularizada após a publicação da obra de Gilberto Freyre “Casa Grande e Senzala” (1933). As críticas feitas pelo movimento negro brasileiro às interpretações sobre a história do Brasil a esse autor não foram suficientes para contrapor às suas interpretações falaciosas de que a sociedade

brasileira é democrática e acolhedora das diferenças raciais.

Uma das explicações das dificuldades é que durante muito tempo o mito da miscigenação como positividade, invenção originada dos textos de Gilberto Freyre, foram incorporadas como propaganda oficial do Estado para difundir no exterior que o Brasil era um modelo de “democracia racial”. A propaganda igualmente veiculada à exaustão internamente no Brasil transformou-se num senso comum coletivo de que era verdadeira a igualdade racial. A ilusão da igualdade e da democracia racial impactou na formação de uma consciência crítica, apesar das absurdas desigualdades entre negros e brancos em todos os níveis da sociedade brasileira. As desigualdades raciais foram convertidas nos discursos políticos e acadêmicos em “desigualdades sociais”.

Para as elites brancas era mais conveniente, politicamente, explicar as desigualdades entre negros e brancos como de “natureza social”, e, ao mesmo tempo, transferir para os próprios negros e negras a responsabilidade de ascender socialmente. O discurso meritocrático se encarregou de difundir a crença de que a ascensão seria conquistada através da educação e da capacitação profissional, ainda que nem educação e tampouco a formação profissional fossem, efetivamente, preocupações das elites brancas no pós-abolição. Muito pelo contrário, elas optaram por trazer mão de obra assalariada da Europa para suprir as necessidades das empresas capitalistas, ao invés de acolher os homens e mulheres negras que saíram do regime escravista ou daqueles e daquelas que já estavam libertos por terem conquistado a liberdade pela fuga das fazendas escravistas ou através da compra da alforria.

O discurso da democracia racial tornou-se influente na sociedade brasileira após a publicação do livro de Gilberto Freyre a partir do final da primeira metade do século vinte. Esse discurso seduziu até importantes intelectuais e lideranças negras, mesmo que a concepção freyreana de nação brasileira tivesse a inten-

ção, ainda que não declarada, de manter intacta a dominação das elites brancas no Brasil. É essa a crítica do antropólogo José Jorge de Carvalho a Gilberto Freyre e ao seu projeto ideológico de “mestiçagem”.

Enquanto a população negra vivia na mais absoluta miséria e desamparo, com baixíssimos índices de escolaridade, moradia, saúde e emprego, Freyre insistia em que nenhuma raça era inferior a outra e por isso a nossa mestiçagem não era um problema e sim uma vantagem. Com esse argumento, ele conseguiu desviar inteiramente o debate da denúncia contra o racismo social imperante, que incidia concretamente sobre a dificuldade de ascensão dos negros (Carvalho, 2004, p. 11).

Na década de setenta, no século XX, o Movimento Negro Unificado liderou uma campanha contra a ideologia da democracia racial contida no projeto intelectual de Gilberto Freyre, muito influente inclusive no meio universitário brasileiro dominado pelas elites intelectuais brancas. Foi “desse ambiente segregado [na primeira metade do século XX] que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil” (Carvalho, 2007, p. 33)

O conceito de democracia racial² é um recurso discursivo que consiste na exaltação da miscigenação e foi arquitetado intelectual e politicamente com duas intencionalidades: negar a violência da escravização dos africanos e indígenas na história do Brasil e, ao mesmo tempo, apresentar-se como modelo de poder confiável aos interesses das elites brancas no período pós-abolição. Esse conceito assim concebido, foi largamente utilizado como discurso de convencimento e ferramenta política para dissimular a dominação política das eli-

2 Antônio Sérgio Guimarães observa que o conceito de democracia racial, apesar ser atribuído a Gilberto Freyre, não aparece explicitamente em sua obra, especialmente o Casa Grande e Senzala. Freyre usou o termo “democracia étnica”. Para Jessé Souza citado por Guimarães, entretanto, o conceito foi sim concebido por Gilberto Freyre: “Gilberto teria sido o criador do conceito de ‘democracia racial’, o qual agiu como principal impedimento da possibilidade de construção de uma consciência racial por parte dos negros” (Guimarães, 2001, p. 147).

tes brancas. Nos meios acadêmicos, a obra de Gilberto Freyre foi igualmente validada muitas vezes com o argumento que as suas ideias serviram como um contraponto intelectual para substituir às escandalosas premissas racistas das teorias de Nina Rodrigues e de outros intelectuais brancos na virada do século XIX, que defendiam abertamente a eugenia. A engenharia teórica e política de Gilberto Freyre, que realçou a miscigenação como modelo de igualdade racial, tornou-se doravante uma narrativa sedutora e convincente.

A defesa da miscigenação como projeto de nação, além de atraente discursivamente para o novo projeto de dominação branca, redimia as elites portuguesas dos quatro séculos de violência escravista e colonial e indicava de maneira segura aos seus interesses uma opção não condenável moralmente de dominação no pós-escravidão, além de manter intactas as riquezas e os poderes econômico e político sob controle das famílias brancas. Para Quijano (2005), o conceito de democracia nas nações colonizadas pelos europeus só faz sentido em um contexto diverso daquele produzido pelo colonialismo.

Antes de mais nada, essa democratização teria implicado, e ainda deve implicar, o processo da descolonização das relações sociais, políticas e culturais entre as raças, ou mais propriamente entre grupos e elementos de existência social europeus e não europeus (Quijano, 2005, p. 20).

A fórmula de democracia racial, como discurso de suposta simetria entre os diferentes grupos sociais e raciais que conformam a sociedade brasileira, continua ideologicamente influente até os dias atuais, mesmo que sejam cada vez mais evidentes as desigualdades que separam negros e brancos na sociedade brasileira. Dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE recentemente, em 11 de novembro de 2022, não deixam dúvidas sobre a existência de profundas desigualdades raciais no Brasil. O rendimento mensal médio entre trabalhadoras e trabalhadores, “de acordo com o levantamento, os brancos

ganham R\$3.099 em média. Esse é de 75,7% maior do que o registrado entre os pretos, que é de R\$1.764. Também supera em 70,8% a renda média de R\$1.814 dos trabalhadores pardos”. Ainda de acordo com o IBGE os “brancos são menos afetados pelo desemprego”: taxa de desocupação entre os brancos, 11,3%; entre os pretos, 16,5% e entre os pardos, 16,2%. A proporção de pessoas pobres que estão abaixo da linha da pobreza, de acordo com a condição racial, é entre os brancos, 18,6%; entre os pretos, 34,5% e entre os pardos, 38,4%.

A abolição de 1888 teve resultados práticos pouco positivos para a população negra. Em muitos aspectos, aumentou ainda mais o abismo social entre negros e brancos, como denunciou Florestan Fernandes: “a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino [...]”³. Após cento e trinta e cinco anos da abolição, são alarmantes as desigualdades entre negros e brancos na distribuição de renda, no acesso aos serviços públicos de educação, saúde, habitação, saneamento e distribuição e acesso à terra. O reconhecimento público das desigualdades sociais entre negros e brancos não foram suficientes, contudo, para que fosse possível associar essas desigualdades com a dominação racial. Isso é um forte indício de que a crença na igualdade é um fator que permanece influente no imaginário da sociedade.

O discurso da democracia racial “se traduz por uma estrutura discursiva elementar que determina nossa forma de pensar e falar sobre o Brasil e sobre o problema racial brasileiro” (Tadei, 2002, p. 02)

Outro instrumento utilizado pelas elites é a tentativa de sabotar ou mesmo inviabilizar o debate público sobre o racismo. A intenção é dificultar a formação de uma consciência crítica sobre a natureza do fenômeno racial no Brasil. De modo geral, nas universidades e escolas públicas, os temas relacionados às relações raciais não fazem parte dos currículos e muito menos

3 FERNANDES, Florestan. Integração do negro na sociedade de classe – ensaio de interpretação sociológica (V. 1). 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008, p. 35.

da formação docente. A aprovação recente das Leis 10.639/03 e 11.645/08, importantes conquistas dos movimentos negros, ainda não estão sendo implantadas nas instituições escolares no ritmo desejável, inclusive pela inexpressiva presença de docentes negros, notadamente, nas universidades públicas. Para José Jorge de Carvalho,

os mecanismos comumente ativados que dão continuidade à prática da segregação racial são: a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros (Carvalho, 2007, p. 39).

Recentemente, a dominação branca no Brasil tem recebido um valioso suporte das igrejas evangélicas neopentecostais. Os pastores utilizam-se de poderosos meios de comunicação para desferir, em suas catequeses nas periferias dos grandes centros urbanos, agressivos ataques e disseminação de mentiras – como a que associa a divindade africana Exú ao Diabo – contra os referentes culturais afro-brasileiros e indígenas que fazem parte do patrimônio religioso dos terreiros de candomblé, centros de umbandas e de caboclos. São, de fato, novas estratégias do racismo para confrontar com a influência e a popularidade dessas religiosidades em todo país. As instituições do Estado brasileiro, em meio a essas agressões, assistem passivamente ou esquivam-se de enfrentar o poderio político dos grupos evangélicos, que têm cada vez mais influência política no Congresso Nacional. As campanhas agressivas das igrejas evangélicas, sobretudo, as neopentecostais, representam, efetivamente, a intenção nunca pronunciada de deslegitimar as cidadanias de homens e mulheres negras e dos povos indígenas enquanto integrantes da nação brasileira, o que era cogitado explicitamente pelas elites brancas na virada do século XIX para o XX.

Ainda que intelectuais e estudiosos do racismo e organizações do movimento negro tenham denunciado o caráter dissimulado e ardiloso do discurso da democracia racial

desde o século passado, essa ideologia, sem dúvida, continua influente no imaginário coletivo da sociedade brasileira e contribui para orientar escolhas políticas e condutas sociais dos sujeitos negros na sociedade. O conceito de democracia racial tem sido ressignificado ao longo do tempo, tanto como mecanismo político para impedir ou dificultar a denúncia do racismo enquanto sistema de dominação, como também para dificultar a mobilização da população negra para lutar pelos seus direitos.

Aqui na Bahia, nos últimos quarenta anos, há que se destacar o sentido atribuído ao termo baianidade com a intencionalidade análoga ao de miscigenação. O conceito de “baianidade”⁴ tem sido largamente empregado para se referir a uma suposta indistinção de raça, classe e poder entre baianas e baianos. A “baianidade” é uma referência para quem nasce ou faz a opção de viver na Bahia. Para receber essa espécie de “honraria”, é preciso adotar e salientar discursivamente gestos, maneiras e elementos isolados da cultura negra, especialmente de Salvador e redondezas. A baianidade funciona como uma modalidade de identidade cultural. Os sujeitos que se identificam com as músicas e danças populares das periferias de Salvador, sejam apreciadores dos costumes alimentares de origem africanas que tenham o azeite de dendê como ingrediente ou sejam simpatizantes das religiosidades dos Orixás, são candidatos e candidatas a serem considerados e consideradas “baianos/as de coração”, título honorífico para provar serem “amantes da cultura baiana”. Legitimados pela baianidade, tenham nascido ou não na Bahia, deixam de ser negros, brancos, ricos ou pobres.

Para praticar a “baianidade”, é preciso frequentar o Estádio da Fonte Nova para assistir a um jogo do Bahia ou do Vitória; entrar numa

4 “A baianidade é um conceito polissêmico e contextualizado, ou seja, além de ter várias acepções, cada época elaborou ou reelaborou uma construção da identidade baiana. A meu ver é uma produção imagético-discursiva, ou conjunto de imagens, textos, usos políticos e representações da Bahia e dos baianos, ressignificada [...]” (Carvalho, 2011, p. 1).

fila e postar-se diante de uma baiana impecavelmente vestida para comprar um acarajé e comer ali mesmo à vista de todos; assistir conrito a uma missa na Catedral da Sé ou da Igreja Rosário dos Pretos junto com fiéis simples e devotas de algum santo católico; participar do Cortejo do Senhor do Bonfim ou da Festa de Iemanjá cercado por milhares de homens e mulheres negras, frequentemente suados e embriagados pelo excesso de cerveja. Muitas vezes, essa demonstração de “baianidade” torna-se tão somente um ensaio ou pretexto para ficar conhecido na cidade de Salvador ou mesmo para pedir votos na eleição seguinte. Ou seja, a baianidade confere e leva o *status* social aos seus aderentes.

O conceito da “baianidade”, assim, pode ser considerada uma versão renovada da concepção de “democracia racial”, pois o que as duas categorias querem transmitir é a ideia de que as hierarquias sociais podem ser relativizadas, mesmo que a intencionalidade dos sujeitos brancos seja o de camuflar o poder efetivamente desigual nessas relações sociais.

O arquiteto e professor de história Francisco Senna, em uma palestra no Tribunal de Contas do Estado da Bahia – TCE, no dia 01/07/2016, definiu precisamente a concepção de “baianidade”, que foi muito mais influente, sobretudo, no período de destaque político de Antônio Carlos Magalhães:

na Bahia, quem não é primo é vizinho! Quem não é nem primo, nem vizinho, é compadre! Quem não é primo, nem vizinho, nem compadre, é conhecido! Quem não é primo, vizinho, compadre, nem conhecido, é ‘de casa’, ou é da família, ou é da região, ou é o mesmo que irmão.

Ainda na mesma palestra, Francisco Sena detalha sua concepção sobre esse conceito.

É o jeito de ser do baiano que se constituiu a partir de suas raízes históricas, desde a fundação da cidade de Salvador. A Bahia é uma nação, mas não como um conceito geográfico, e sim como conceito de identidade cultural. Você estabelece uma noção na medida do encontro dos iguais, dos semelhantes. E essa construção de nação é muito distinta. Através da miscigenação, dos

costumes que foram trazidos, do sincretismo que aconteceu aqui na Bahia.

Para o historiador, portanto, a baianidade enfatiza relações de proximidade e lealdade entre sujeitos situados em diferentes lugares do ponto de vista de classe e *status* social. As distinções sociais e raciais não aparecem como antagonismo nessas relações, pois os sujeitos estão compartilhando os mesmos espaços culturais: nas festas populares, nos terreiros de candomblés, no carnaval, nos ensaios de blocos, nas redondezas onde têm uma “baiana de acarajé” e outros lugares equivalentes. É importante salientar, a capacidade de mostrar intimidade e traquejo com os usos dos referentes de baianidade é fundamental para circular de maneira autorizada e natural.

A baianidade, da maneira que é concebida pelo historiador, utiliza-se também de termos de parentescos sociais e consanguíneos (como “pai”, “mãe”, “tio”, “compadre”, “comadre” entre outros), para dar ainda mais proximidade e afetividade às relações. O uso desses termos quer justamente enfatizar a intimidade com o interlocutor, sem as barreiras formais criadas pela riqueza e o prestígio que separam os sujeitos nas relações cotidianas. As intimidades pessoais que são típicas da baianidade não são levadas, entretanto, para todos os espaços sociais. Os interlocutores brancos que adotam a estratégia da baianidade como instrumento de dissimulação para parecer um sujeito igual nas relações sociais comportam-se de acordo com ambiente social. Quando se quer ter acesso aos órgãos públicos, empresas privadas e gabinetes de instituições onde os sujeitos brancos assumem algum cargo ou chefia, por exemplo, não basta ter relações de “amizade” com esses indivíduos. Quem quiser conversar amenidades, comentar sobre futebol, pedir emprego ou mesmo dinheiro emprestado – fora do espaço do carnaval, da festa de largo, do terreiro onde todos e todas pareciam “iguais” – enfrentará muitas dificuldades. O que indica que o acionamento

da baianidade como identidade cultural está circunscrita às situações vantajosas, especialmente para se obter mais prestígio social e poder, pois ter “relações de amizade” com indivíduos negros e pobres é indicador de um gesto altruísta e um ato de desprendimento. No sentido contrário, igualmente, os sujeitos negros que estão à margem do poder costumam vangloriar-se junto aos seus iguais, que têm “amizades” com tal sujeito “poderoso” ou “famoso”, pois isso é também uma demonstração de prestígio.

Nas relações cotidianas entre baianos e baianas há efetivamente grande parte de informalidade e, em situações específicas, existe a crença de que esse estilo informal e afetivo de comportamento seja consequência da ideia de baianidade que torna as fronteiras hierárquicas mais maleáveis. O que o autor do conceito de baianidade não explicou é que o uso de termos de parentesco carregados de afetividade, tais como “primo”, “tio”, “pai”, “compadre”, “comadre” e outros, são mais comuns entre indivíduos do mesmo nível social, pode-se dizer que é parte da cultura negra aqui na Bahia. Não é comum, porém, que uma pessoa negra se dirija a uma pessoa branca de outro nível social tratando-a de “irmão”, “irmã”, “tio”.

O incentivo e a difusão do conceito de “baianidade”, especialmente pelos meios de comunicação controlados pelas elites brancas da Bahia, é parte de um discurso interessado e comprometido politicamente. O conceito de baianidade, assim, foi elevado à condição de síntese de relações sociais sem fronteiras hierárquicas.

Jessé de Souza (2009) observa, argutamente, que o sentimento de pertencimento e brasilidade, em grande parte, foi uma habilidosa criação da ideia de igualdade originada da obra intelectual de Gilberto Freyre.

Hoje em dia, o mito freyriano da identidade brasileira é parte da alma de todo brasileiro sem exceção, de todos nós que nos imaginamos com a autocomplacência e com a autoindulgência de quem diz: tudo bem, temos lá nossas mazelas,

nossos problemas, mas nenhum povo é mais caloroso, simpático e sensual neste planeta. “Isso”, essa deliciosa “fantasia compensatória”, ninguém nos tira (Souza, 2009, p. 39).

A versão de democracia racial evocada pelo conceito de “baianidade” é eficaz, na medida que é capaz de produzir no senso comum um ideal desejável de igualdade. Existe uma crença geral de que o carnaval da Bahia seja democrático, sobretudo, quando os sujeitos se esbaldam na folia estimuladas pelo consumo do álcool e outras substâncias estimulantes. As diferenças e desigualdades que estruturam a festa apartada dos luxuosos camarotes; a presença dos cordeiros como protetores das elites brancas que desfilam em blocos caros e que não escondem a meticulosa seleção racial; as catadoras e catadores de latinhas ganhando um pouco de dinheiro para, de fato, fazerem a limpeza das avenidas; e as ações sempre violentas dos policiais contra os foliões negros são representações simbólicas significativas que deveriam lembrar que a festa não é igual para todos e todas.

Após o carnaval, nas relações cotidianas, quando a vida é retomada com a rotina do trabalho, do estudo ou do desemprego, as preocupações mais importantes dos sujeitos negros são voltadas para “ganhar a vida”, “ir à luta”, isto é, “trabalhar para levar o pão pra casa”. Nesses momentos de enfrentamento da vida real, não há com frequência muito espaço para refletir sobre desigualdades que estão aí “desde que o mundo é mundo”. Eis porque a ideologia da baianidade, que promete informalizar relações sociais e atenuar hierarquias raciais e de classe, é tão influente como discurso e como prática de vida.

Ainda que o indivíduo não tenha consciência ou compreenda integralmente o impacto de relações raciais assimétricas em suas vidas, o racismo não deixa de influenciar em suas condutas sociais. Isso porque o comportamento individual é feito em grande parte de atos improvisados ou orientados por costumes e aprendizados no processo de socialização de

como agir como indivíduos negros e negras em uma sociedade racista como a nossa. É comum que as famílias negras “aconselhem” seus filhos e filhas, antes mesmo de se depararem com a realidade cruel da discriminação racial, a terem comportamentos ajustados à condição racial adversa que encontrará na sociedade. É de praxe recomendações como “veja como vai se comportar”; “você precisa estar bem apresentada”; “cuidado como agir, porque senão pode sobrar para você”; “não esqueça seu documento”; “lembre-se, você é uma menina ou menino negro”. A família negra que orienta os seus filhos e filhas a agirem preventivamente, e de acordo com expectativas nada promissoras – dada a condição racial nada favorável –, usa de subterfúgios e estratégias para “driblar” o racismo. A sedução, assim, é forte pelos comportamentos que aceitam ou dão um voto de confiança aos apelos discursivos de “democracia”, “igualdade”, “baianidade”, “mistura”, “miscigenação”, “sincretismo” e outros termos ardilosos que reforçam a crença de que fazemos parte de uma comunidade de iguais.

RACISMO E ESTRUTURA SOCIAL

A terceira configuração do racismo é aquela que incide em toda estrutura da sociedade. É a modalidade que tem a menor visibilidade e possibilidade de compreensão para os sujeitos sociais, isso ocorre porque a sua identificação é indireta e requer o uso da habilidade de fazer relações entre fatos, acontecimentos e imagens, muitas vezes, não transparentes da vida social e, além disso, exige certo treino em interpretar a totalidade dos processos sociais.

Essa configuração é denominada de estrutural ou sistêmica a partir do pressuposto de que o racismo é um fenômeno social total, isto é, está presente em toda sociedade e interfere nas relações entre os sujeitos, independentemente de suas vontades.

O racismo – verdadeiro “fenômeno social total” – se inscreve em práticas (diversas formas de violência, de desprezo, de intolerância, de

humilhação, de exploração), em discursos e representações como tantas elaborações intelectuais do fantasma de profilaxia ou de segregação (necessidade de purificar o corpo social, de preservar a identidade do “eu”, do “nós”, de qualquer promiscuidade, de qualquer mestiçagem, de qualquer invasão), que se articulam em torno de estigmas da alteridade (sobrenome, cor da pele, práticas religiosas) (Balibar, 2021, p. 63).

Nesse sentido, essa configuração contrasta com as modalidades anteriores que incidem mais diretamente nas subjetividades ou nas ações sociais concretas entre os sujeitos. O racismo é concebido como estrutural pela maneira com a qual a sociedade e as instituições sociais são organizadas e planejadas sob a influência da ideologia do racismo. Para Sílvia Almeida,

não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (Almeida, 2017, p. 24).

O racismo, nesse sentido, opera como uma espécie de comando invisível ou subjacente para determinar a conformação e a modelagem geral da sociedade. O planejamento para o controle dos processos sociais é concebido “naturalmente”, sem precisar recorrer a justificativas explícitas quanto ao caráter racial das ações a serem executadas. As autoridades públicas ou os empresários privados farão tudo para esconder o conteúdo racializado dos seus projetos e ações, mesmo assim, será possível fazer inferência e desvelar aquilo que está subjacente e escondido por trás de certos códigos. Quando o Estado da Bahia planeja operações da polícia militar nos bairros negros de Salvador e classifica tais bairros como pertencentes a uma suposta “mancha criminal”, código para presumir que o bairro é “perigoso”, “violento” ou “controlado pela marginalidade”, exemplifica um planejamento tipicamente racista patrocinado pelo Estado, pois essa generalização estigmatiza todos os moradores,

independentemente de terem ou não vínculos com traficantes de drogas. É um comando que autoriza, também, a polícia militar a tratar a população desses bairros de maneira desrespeitosa, violenta e sem qualquer consideração às regras legais e constitucionais.

É a partir dessa lógica que as elites concebem e definem o sistema político e de governo mais adequados aos seus interesses, os sistemas de produção de bens e a distribuição das riquezas na sociedade, assim como os balizamentos para o funcionamento do sistema de justiça. Em uma sociedade racializada como a brasileira, o sistema assimétrico de relações raciais serve como referência para a organização da sociedade em geral. Instrumentos constitucionais, legais e administrativos serão criados para validar a hierarquização do poder, a distribuição desigual das riquezas e dos capitais econômicos, o projeto de nação e os perfis raciais dos sujeitos a serem validados como pertencentes à nacionalidade.

As bases raciais do projeto de nação no Brasil foram elaboradas minuciosamente desde o final do século XIX, a partir das contribuições de intelectuais brancos que concebiam a inferioridade congênita dos negros e, ao mesmo tempo, acreditavam que os destinos da nação brasileira dependiam do branqueamento racial e cultural da população brasileira (Euclides da Cunha, 1982/83; Oliveira Viana, 1934; Rodrigues, 2010; Romero, 1977). O êxito desse projeto seria determinado por dois fatores: primeiro, a imigração sistemática de europeus incentivadas pelo Estado para alterar o perfil demográfico da população brasileira, e, com isso, evitar ameaças de possíveis levantes negros; e em segundo, assegurar às elites brancas o controle do aparato do Estado e das instituições produtivas da sociedade. Esse projeto de nação estava fundado, portanto, na garantia de que a condução da nação seria de responsabilidade exclusiva das elites brancas, como também na renúncia consentida das populações negras e indígenas às suas origens ancestrais, isto é, a qualquer cogitação

de dividir o poder com os brancos:

o ‘embranquecimento’ passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo explícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena”⁵ (Guimarães, 1999, p. 39).

A dominação racial no Brasil, diferente de outros países, como a África do Sul e os EUA, não precisou da institucionalização do racismo. O sistema foi engendrado a partir de elaborações intelectuais e a construções de narrativas históricas fantasiosas; da execução do projeto sistemático de branqueamento da população através da imigração de europeus; de práticas de dominação que envolveram a violência escravista; as torturas e sevícias públicas nos pelourinhos; as perseguições e caçadas dos escravos que evadiam; e, no pós-escravidão, ao “deixar os negros à própria sorte” nas favelas, mangues e palafitas; ao impedir que os negros cultuassem suas religiões ancestrais; com estigmatização das manifestações culturais negras, a exemplo do samba e da capoeira; e com a formação de forças policiais militares especializados em agir de maneira ilegal e violenta com as populações negras urbanas e rurais.

Como nenhum projeto de dominação prescinde de narrativas convincentes, foi necessário a construção intelectual de conhecimentos especializados a serviço da dominação branca no Brasil. Para o antropólogo José Jorge de Carvalho (2004), as universidades públicas brasileiras, principais centros de produção de conhecimento no país, foram fundamentais para a construção do projeto racializado de nação. Como é possível que essas instituições possam “teorizar sobre as relações raciais na sociedade brasileira se desconhecem e se recusam a analisar as relações raciais das quais eles fazem parte e que eles mesmos ajudam a

5 GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil, p. 53.

reproduzir?” (Carvalho, 2004, p. 5). Para esse autor, o racismo está entranhado no sistema universitário brasileiro e, por isso mesmo, considera que os intelectuais brancos são autores e cúmplices do sistema racial brasileiro:

A ideologia da democracia racial sobreviveu por tantas décadas, não exclusivamente pelo seu potencial argumentativo inicial, mas também, e principalmente, porque houve verbas públicas para reproduzir os quadros intelectuais que a disseminam: bolsas de estudo e verbas para pesquisas de mestrandos, doutorandos e de professores que se disponham a escrever sobre o assunto (*Ibidem*, p. 10).

O ponto de vista de Jessé de Souza segue no mesmo sentido quando considera indispensáveis as construções intelectuais para o exercício e a reprodução do poder político: “o exercício do poder social real tem de ser legitimado. Ninguém obedece sem razão. No mundo moderno, quem cria a legitimação do poder social que será a chave de acesso a todos os privilégios são os intelectuais” (Souza, 2017, p. 13).

As teorias racistas e a discussão sobre o perfil racial da nação mais conveniente aos interesses das elites políticas e econômicas foram elaboradas justamente no final século XIX, portanto, às vésperas da abolição e da proclamação da república. Por essa razão, as indagações que mereciam respostas para os grupos e classes dominantes, nesse momento da história do Brasil, podem ser resumidas da seguinte maneira:

quais as crenças e discursos que sujeitos brancos produzem e reproduzem para que sejam beneficiados na estrutura social e, ao mesmo tempo, desresponsabilizem-se e se isentem dos problemas advindos da injustiça social que afetam aos negros e indígenas em nosso país?” (Melo e Schucman, 2022, p. 02).

São os intelectuais que, sob encomenda, elaboram o projeto de nação e as narrativas refinadas sobre a suposta inferioridade das populações negras e indígenas. Com isso, contribuem para reduzir os temores de levantes negros e satisfazem aos anseios das classes senhoriais brancas. É dessa maneira que é

possível entender “que o discurso racial brasileiro tem raízes profundas nos problemas enfrentados pelo Brasil [e suas elites], no que diz respeito a um projeto de modernização e constituição de uma identidade nacional” (Tadei, 2007, p. 6).

A solução teórica e política para os dilemas das elites, quanto ao formato ideal de identidade nacional, só terá um desfecho satisfatório e seguro depois da década de trinta do século XX, após a formulação engenhosa de Gilberto Freyre, que construiu o modelo da mestiçagem para proclamar a existência de uma suposta igualdade racial entre os brasileiros:

o elogio da unidade, da homogeneidade, da “índole pacífica do povo brasileiro”, do encobrimento e da negação de conflitos de toda espécie, assim como, no outro polo, a demonização da crítica e da explicitação de conflitos e das diferenças, ganham, a partir desse contexto discursivo e até nossos dias, sua articulação e legitimação máximas” (Souza, 2009, p. 38).

A repercussão positiva da obra de Gilberto Freyre junto às elites políticas brancas deve-se a dois fatores importantes. O primeiro foi o sucesso da planejada imigração branca iniciada ainda na primeira metade do século XIX, que alterou o perfil racial brasileiro:

é preciso lembrar que no século XIX a chamada política do branqueamento expressa-se pelo forte incentivo à imigração europeia que alterou a proporção entre a população negra e a população de origem branca, a qual passou de 40% em 1872 para 60% em 1950. Ao mesmo tempo a população negra caiu neste período de 30% para menos de 20% (Skidmore, 1976, p. 62 *apud* Avritzer e Gomes, 2013, p. 06).

O segundo fator é explicado por Antônio Sérgio Guimarães. Para esse autor, as elaborações supostamente científicas sobre a inferioridade dos negros, eram, de fato, uma maneira de justificar a exclusão dos não brancos no projeto de nacionalidade, uma vez que “o racismo surge, portanto, na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, conseqüentemente, à igualdade política e formal

entre todos os brasileiros [...]” (Guimarães, 2004, p. 3).

Com o êxito político da imigração branca que perdurou até o governo de Getúlio Vargas na primeira metade do século XX, alterando consideravelmente a participação dos brancos na população geral do país, foi possível às elites aceitar as ideias de Gilberto Freyre como um projeto consistente de “democracia racial”, e, assim, sua obra *Casa Grande e Senzala* tornou-se a chave para a transição da escravidão para a república, sem que as elites brancas perdessem o controle do poder.

O racismo é um fenômeno social e, por isso mesmo, está referido às relações dos indivíduos nas interações sociais. Essas interações sociais, porém, ocorrem em contextos determinados, em grande parte, por fatores macroestruturais. O racismo, como um fenômeno que organiza e orienta as relações sociais dos indivíduos, pode influenciar o comportamento e as atitudes dos sujeitos sociais fora e independentemente de relações interpessoais. Basta lembrar que é muito comum que indivíduos discriminados por motivos raciais internalizem informações, ensinamentos, valores e regras oriundas de relações familiares e amizades, ou de leituras que se popularizam na sociedade sobre diferentes temas sociais. Dentre elas, sobre ideologias que difundem “conhecimentos” sobre supostas “incapacidades” intelectual e psicológica do negro. Tais “conhecimentos”, “informações”, “ensinamentos”, “valores” e “regras” podem interferir na tomada de decisões e nos comportamentos de quem vive em uma sociedade racializada.

Ser negro numa sociedade racista – que educa desde cedo as crianças a acreditarem que a “mulher negra é feia”, que “negro é burro de carga”, que “negro é perigoso” etc – implica enfrentar todos os dias o desafio de se desvencilhar desse imaginário. O impacto provocado pela internalização desses estigmas – caso não consiga desvencilhar-se dos discursos inferiorizantes – poderá provocar respostas emocionais traumatizantes e que terminam convencendo o sujeito negro a acreditar que a

sua “feiura” é um padrão estético incontornável. Para Franz Fanon, “o racismo nunca é um elemento adicionado depois, descoberto por acaso numa pesquisa entre os dados culturais de um grupo. A constelação social, o todo cultural são profundamente modificados pela existência do racismo” (Fanon, 2021, p. 75).

Não é incomum relatos de crianças negras que não se olham no espelho influenciadas por essas ideias e também por atitudes racistas que acreditaram serem verdadeiras. Conheci estudantes negros e negras talentosas que concluíam a graduação na UNEB e tinham dificuldades de prosseguir os estudos. A alegação sempre era a de que não estavam preparados para fazer uma seleção de mestrado. Conhecendo o bom desempenho acadêmico de algumas delas, sabia que a “justificativa”, de fato, não passava de um pretexto para esconder que estavam inseguras. Dessa forma, preferiam fazer um curso de especialização com a mesma duração do mestrado, ao invés de enfrentar a seleção e fazer o curso de mestrado com um *status* acadêmico mais elevado.

Os dois casos são ilustrativos de como o sistema racista influencia a conduta de um indivíduo, independentemente de relações interpessoais. A eficácia do racismo estrutural consiste justamente em reproduzir discursos normativos e influentes na sociedade, mesmo que esses não tenham fundamento lógico ou base científica. Grada Kilomba é precisa quando assinala que com as “dinâmicas do racismo, nós nos tornamos sujeitos incompletos” (2019, p. 80).

Ao abordar o racismo como fenômeno inerente às estruturas da sociedade, trazemos a discussão do conceito de raça para o terreno das Ciências Sociais. Essa inflexão desloca a discussão do conceito de racismo do seu viés biológico, ainda que a discriminação racial no cotidiano da sociedade racista continue a enfatizar características físicas e psicológicas dos sujeitos negros para negar a nossa humanidade. Apesar da desconstrução já iniciada pelos estudos contemporâneos sobre relações

raciais, o uso do discurso baseado na raça, premissa da suposta inferioridade congênita dos homens e mulheres negras, permanece no imaginário da sociedade. A associação é ainda mais atroz quando vincula negros e negras a animais ou quando se argumenta, como aconteceu durante os debates que antecederam a implantação das cotas raciais na UNEB em 2002, que a juventude negra não estaria “preparada” para fazer um curso universitário.

A dimensão estrutural do racismo é parte fundamental do projeto de dominação política. O mais comum é associar ou reduzir o racismo a atos individuais, como uma espécie de desvio de conduta. Frantz Fanon é incisivo em sua crítica quanto a essa consideração: “o hábito de considerar o racismo como uma disposição de espírito, uma tara psicológica, deve ser abandonado” (2021, p. 77). Não há como explicar a permanência do sistema racial que segrega e exclui mais da metade da população brasileira sem, ao mesmo tempo, não associar à dominação das elites brancas. O racismo é um conjunto de discursos e práticas estruturados para justificar e reproduzir uma estrutura de dominação, nesse sentido, é um sistema de poder. A permanência e reprodução do racismo na sociedade brasileira não seria possível se não houvesse interesses econômicos, políticos, culturais e simbólicos que justificassem e, sobretudo, sustentassem a sua reprodução. A “persistência histórica do racismo não deve ser explicada como legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante no presente” (Hasenbalg, 1979, p. 180). Da mesma forma, a sua extinção só será possível com o desaparecimento do sistema desigual de poder que o sustenta.

Conceber o racismo como um sistema de poder é o único caminho para entender a sua longevidade e disseminação em toda a sociedade. Sem essa perspectiva, ficaremos reféns de uma análise que reduz o sistema racial à superficialidade de atos abusivos envolvidos em discriminações raciais aparentemente isoladas.

Essa é a razão da aceitação tácita por quem está no poder de postulados jurídicos que simplificam e reduzem o racismo a atos individuais e supostamente distintos, como eles classificam os dispositivos legais de “racismo” e “injúria racial”. Nos dois casos, o racismo foi reduzido a sua dimensão individualizada de um sujeito que “ofendeu” outro ou uma “coletividade” por motivos “raciais”, como se esses atos não tivessem nenhuma relação com o sistema geral de dominação.

As atitudes e mecanismos mais reconhecíveis de recusar o outro por motivos raciais ocorrem, efetivamente, nas interações sociais e mediante atos de discriminação. Tomar essas relações intersubjetivas como referência de análise, por conseguinte, não é incorreto ou inadequado, ao contrário, pode ser útil para entender nuances, extensões e profundidades do racismo presentes nas relações sociais concretas. O que pode desvirtuar a análise é reduzir ou limitar a incidência do racismo apenas a essa dimensão. Primeiro porque os indivíduos que discriminam aprenderam na sociedade a ver o outro como inferior, os seus atos, portanto, estão conectados a uma estrutura social que forma e reproduz sujeitos que consideram vantajosa sua condição social, independentemente ou não de se identificarem com o sistema racista. A questão a ser respondida é esta: “qual a lógica que rege o fato de que em um país em que 54% da população se declare negra, os lugares de poder estejam ocupados em sua quase totalidade por pessoas brancas?” (Melo e Schucman, 2022, p. 2).

O maior desafio intelectual e político no Brasil é entender o racismo enquanto fenômeno social total. Essa é a possibilidade de tornar inteligível o conceito de racismo estrutural. Esse conceito só faz sentido quando associado à totalidade dinâmica presente nas três configurações indicadas e rapidamente discutidas neste texto. As dimensões interpessoais do racismo que resultam em discriminações e atos agressivos contra homens e mulheres negras; as modalidades discursivas e representacionais

presentes no que foi convencionado chamar de racismo dissimulado; e os elementos raciais que orientam decisões políticas concernentes à totalidade da estrutura social, nem sempre identificáveis ao senso comum, tudo isso, constituem o racismo. Esse é o caminho analítico para desvendar o que está à vista; aquilo que nem sempre está à vista; ou o que foi camuflado por teorias, práticas sociais e argumentações sofismáticas para dificultar a compreensão cabal do racismo como sistema violento de dominação político na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.
- ACHILLE, Mbembe. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. Arte & Ensaios. **Revista do Ppgav/Eba/Ufrj**, Rio de Janeiro, n 32, dez, 2016.
- AVRITZER, Leonardo e GOMES, Lilian C. B. Política de Reconhecimento, Raça e Democracia no Brasil. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 39-68, 2020.
- BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. Étienne Balibar. Existe um “neoracismo”? In: BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. **Raça, nação, classe: as identidades ambíguas** [tradução Wanda Caldeira Brant]. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Brasília, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- CARVALHO, Anselmo Ferreira Machado. O discurso da baianidade na consolidação do carlismo (1967-1983). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História- ANPUH**. São Paulo, jul. 2011.
- CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista Padê**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 31-50, 2007.
- CARVALHO, José Jorge de. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais**. Brasília: UnB, Departamento de Antropologia. Série Antropologia, 358, 2004.
- CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982/83;
- FANON, Frantz. **Por uma revolução Africana – textos políticos**. São Paulo: Zahar, 2021;
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classe – volume 1**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 2. ed. Rio de Janeiro: Schimidt Editor, 1936.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A democracia racial revisitada. **Revista Afro-Ásia**, n. 60, p. 9-44, 2019.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, AO., e SANSONE, L., orgs. **Raça: novas perspectivas antropológicas** [online]. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 63-82. ISBN 978-85-232-1225-4.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 2001, n. 61, p. 147-162, 2001.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HASEMBALG, Carlos G. **Discriminação e desigualdade racial no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- KILOMBA, Grada. **Memória da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora COBOGÓ, 2019.
- MBEMBE, Achille Mbembe. **A universalidade de Frantz Fanon**. Cidade do Cabo. 2011;
- MELO, Willamys da Costa; SCHUCMAN, Lia Vainer. Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre)vivência da supremacia branca à brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, p. 14-23, 1 fev. 2022.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ**, 3º, 2003, Rio de Janeiro. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05 nov. 2003.
- OLIVEIRA VIANA, Francisco José. **Raça e assimilação**. 2. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1934.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Clacso. Buenos Aires, 2005.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

ROMERO, Sílvio. **Estudos sobre a Poesia Popular do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

SENNÁ, Francisco. **Baianidade**. Tribunal de Contas

do Estado da Bahia. 01 jul. 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira quem é e como vive**. Belo Horizonte Editora UFMG 2009.

TADEI, Emanuel Mariano. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. **Psicologia, ciência e profissão**. São Paulo, v. 22, n. 4, p. 2-13, 2002.

Recebido em: 18/03/2024

Aprovado em: 03/04/2024

EJA POPULAR NEGRA: NOTAS PRELIMINARES SOBRE AGÊNCIA CRIATIVA NEGRA

NATALINO NEVES DA SILVA*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

<https://orcid.org/0000-0002-1746-8713>

RESUMO

Neste artigo, propomos discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte das reivindicações realizadas pelo movimento negro brasileiro e por intelectuais engajados(as) na luta antirracista. Considerar a EJA social e étnico-racialmente referenciada contribui para, entre outras coisas, reconhecer a importância da atuação histórica desse movimento realizada também na defesa desta modalidade de ensino. Os principais procedimentos metodológicos utilizados foram: i) o exame de documentos; ii) a realização da pesquisa bibliográfica, entre outros. Os resultados alcançados apontam que as experiências de educação popular concebidas pelo movimento negro junto e com pessoas jovens, adultas e idosas têm muito a nos ensinar.

Palavras-chave: Educação Popular Negra; Equidade Étnico-Racial; Educação

ABSTRACT

EJA POPULAR BLACK: PRELIMINARY NOTES ON BLACK CREATIVE AGENCY

In this article, we propose to discuss Youth and Adult Education (EJA) as part of the demands made by the Brazilian black movement and by intellectuals engaged in the anti-racist struggle. Considering EJA as socially and ethnically-racially referenced contributes to, among other things, recognizing the importance of the historical role of this movement also carried out in defense of this teaching modality. The main methodological procedures used were: i) examination of documents; ii) carrying out bibliographical research, among others. The results achieved indicate that the experiences of popular education conceived by the black movement together with young, adult and elderly people have a lot to teach us.

Keywords: Black Popular Education; Ethnic-Racial Equity; Education

RESUMEN

EJA POPULAR NEGRA: NOTAS PRELIMINARES SOBRE LA AGENCIA CREATIVA NEGRA

En este artículo nos proponemos discutir la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) como parte de las demandas del movimiento negro brasileño y de los

* Professor Adjunto da Faculdade de Educação (FaE), Departamento de Administração Escolar (DAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: professornatalino@gmail.com

intelectuales comprometidos en la lucha antirracista. Considerar a la EJA como un referente social y étnico-racial contribuye, entre otras cosas, a reconocer la importancia del papel histórico de este movimiento realizado también en defensa de esta modalidad de enseñanza. Los principales procedimientos metodológicos utilizados fueron: i) examen de documentos; ii) realizar investigaciones bibliográficas, entre otras. Los resultados alcanzados indican que las experiencias de educación popular concebidas por el movimiento negro junto a jóvenes, adultos y ancianos tienen mucho que enseñarnos.

Palabras clave: Educación Popular Negra; Equidad Étnico-Racial; Educación

REFLEXÕES INICIAIS

Neste artigo, propomos discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte das reivindicações realizadas pelo movimento negro brasileiro e por intelectuais engajados(as) na luta antirracista¹. Partindo dessas contribuições, o trabalho educativo realizado nessa modalidade de ensino necessita considerar as diferentes expressões, lutas e contribuições dadas pela população negra² e indígena ao longo da história, conforme previsto na Lei nº. 10.639/03 (atualizada pela Lei nº. 11.645/08) e de suas Diretrizes, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições de educação públicas e privadas.

A concepção de educação das relações étnico-raciais (ERER) contida nesses marcos normativos antirracistas nos ajuda a compreender melhor que a EJA se trata de uma *modalidade de ensino negra* (SILVA, 2021a). Inclusive, o perfil étnico-racial das pessoas jovens, adultas e idosas que ali estão presentes corrobora com essa afirmação. A esse respeito, é necessário indagar: quais são os motivos sociopolíticos e educacionais que levam essa parcela da população a estar sobrerrepresentada nessa modalidade de ensino? A presença estudantil negra é capaz de impulsionar outras e novas

práticas educativas? No âmbito das políticas educacionais, há algum tipo de correlação entre a desvalorização da EJA e os sujeitos e as sujeitas por ela acolhidos(as)?

Essas indagações nos fazem refletir sobre essa modalidade tanto a partir da perspectiva do direito social e humano como também da construção do direito à EJA étnico-racialmente³ referenciada. Essa orientação, pode ser capaz de desnaturalizar desigualdades sociorraciais históricas que incidem, especialmente, sobre pessoas jovens, adultas e idosas negras, moradoras de vilas, favelas e aglomerados dos centros urbanos e/ou de regiões rurais, que tiveram os seus direitos social e humano à educação negligenciados.

Cabe ressaltar que o foco na questão racial não tem como pretensão desconsiderar outros relevantes marcadores sociais (classe, gênero, etário, orientação sexual, deficiência etc.) que incidem sobre o perfil dos(as) educandos(as), mas sim suscitar o debate, sobretudo com os(as) profissionais da educação que ali atuam, sobre os significados de desenvolver práticas educativas no contexto de uma EJA popular negra.

Nesse sentido, os dados divulgados pelo Censo Escolar realizado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não deixam dúvidas de que a maior parte dos(as) estudantes matriculados(as) nessa modalidade são negros(as):

1 A elaboração deste artigo retoma algumas reflexões realizadas em textos já publicados.

2 Entende-se negro como uma categoria analítica constituída por pessoas que se autodeclaram como pretas e pardas, conforme levantamento censitário realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3 Raça é aqui entendida como uma construção científica, sociocultural e política.

“pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio” (INEP, 2020, p. 5).

Nesse caso, a abordagem relacionada à EJA a ser desenvolvida na EJA requer a criação e recriação de práticas educativas que, muitas vezes, inexistem ou são realizadas de maneira incipiente e pouco sistematizada. Por conseguinte, essa orientação político-pedagógica relacionada à promoção da equidade étnico-racial implica, necessariamente, ampliar os referenciais epistemológicos formativos (SILVA, 2020, 2021b).

Logo, reconhecer desigualdades sociorraciais que atingem este público estudantil não significa tratá-lo como se fosse incapaz de ser protagonista de sua própria história de vida. Muito menos considerá-los(as) como seres passivos ou, até mesmo, apolíticos ante o contexto social opressor. Pelo contrário, esse tipo de postura, inclusive, impossibilita-nos entender a forma que se concretiza o *racismo nosso de cada dia* (BENTO, 2002, CARDOSO, 2002, MUNANGA, 2002, SILVÉRIO, 2018).

O entendimento da EJA popular negra nos convida a considerar a participação ativa dos(as) próprios(as) sujeitos e sujeitas como partícipes no processo de produção das práticas políticas e educativas. A concretização dessas práticas se efetiva, portanto, como sendo constituintes de *lugares de lutas* nos quais as pessoas estão engajadas. É por esse motivo que essa concepção de educação crítica, contra-hegemônica e antirracista busca romper com todo e qualquer tipo de práticas de escolarização de caráter bancária, como bem nos ensinou o educador Paulo Freire (2005).

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) evidencia a esse respeito que o trabalho da EJA tem por objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 3).

Nessa perspectiva, afirmar a defesa do direito à educação étnico-racialmente referenciada exige o desafio de superar a *alienação racial* (SILVA, 2019). Esse tipo de alienação é produzida-reproduzida por meio de sistemas econômicos, jurídicos, políticos, ideológicos, institucionais, entre outros, de maneira a permitir que a percepção das desigualdades sociorraciais seja naturalizada. Como resultado, essa naturalização dificulta o processo de constituição social de uma *consciência crítica-política-reflexiva-afetiva antirracista*.

Cabe salientar que a formação voltada para a educação das relações étnico-raciais afeta diretamente processos de subjetivação do(a) educador(a) e do(a) educando(a). Nesse sentido, é importante não perder de vista que cada um de nós reage a esse tipo de formação de maneira bastante distinta. No contexto da EJA, em que se constata o acirramento do fundamentalismo religioso, ter essa compreensão é relevante. Afinal, ante a efetividade do *racismo à brasileira* a *formação* étnico-racialmente referenciada ocasiona, entre outras coisas, tensionamentos e conflitos relacionados às *cosmopercepções* de mundos (OLIVEIRA; SANTOS, 2022, OYĒWÙMÍ, 2003).

Assim, compreender a EJA a partir de saberes étnico-racialmente referenciados nos remete a tomar conhecimento das inúmeras experiências sociopolíticas e educativas voltada para pessoas jovens, adultas e idosas realizadas ontem e hoje, que foram desenvolvidas por iniciativas do movimento negro e/ou por sujeitos diversos(as) engajados(as). Diante disso, considerar a EJA popular negra significa também, entre outras coisas, reconhecer a importância da atuação sociohistórica desse movimento em defesa da *Educação de Adultos* e ao mesmo

tempo entender a noção de Educação Popular de maneira mais ampliada.

A ampla divergência de conceituação encontrada pode indicar que existe uma disputa de sentidos e de projetos dentro do campo que tem sido, comumente, chamado de Educação Popular. Admitindo a possibilidade de tal disputa, poderia ser relevante que os pesquisadores interessados no tema atentassem para ela e buscassem refletir sobre o que estão entendendo por Educação Popular nos contextos de suas investigações. E, ainda, se tais disputas de sentido ocorrem no âmbito acadêmico, é possível conjecturar que elas também ocorram no seio dos movimentos e das organizações sociais que desenvolvem atividades de Educação Popular (CORDEIRO; FISCHER, 2021, p.11-12).

É preciso, portanto, reconhecer as lutas do movimento negro a favor da defesa da *Educação de Adultos* ocorridas ao longo da história em espaços formativos escolares e não escolares. É por meio do reconhecimento das práticas educativas que foram e permanecem ainda sendo realizadas que torna-se possível compreender melhor a proposição de uma educação étnico-racialmente referenciada.

AGÊNCIA CRIATIVA NEGRA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES

Os estudos realizados no âmbito da história do negro têm contribuído sobremaneira para desvendar a agência criativa negra acerca da produção de práticas de educação popular realizada por parte de sujeitas negras e sujeitos negros, uma vez que, na narrativa da historiografia oficial, esse tipo de agência foi sistematicamente apagado. Agência refere-se à capacidade de agir ou realizar uma ação. Para os estudos pós-coloniais agência está relacionada “à capacidade dos sujeitos pós-coloniais de iniciar a ação em envolver-se ou resistir ao poder” (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2000, p.6).

Para o pesquisador e intelectual negro Valter Silvério a agência criativa negro-africana diz respeito ao “enfrentamento dos obstáculos à

participação cultural e política plena dos africanos e seus descendentes no mundo social com histórias e experiências que influenciaram, e continuam a influenciar, os seres humanos que são contadas por outros” (SILVÉRIO, 2022, p.31).

A esse respeito, as irmandades religiosas negras brasileiras, existentes desde o século XVIII, podem ser interpretadas como uma importante agência negro-africana que “podiam interferir (como interferiram) no comportamento de seus membros, educando-os para a vida associativa no mundo urbano. Formava-se a partir delas um embrião do que seriam as organizações negras combativas que dominaram a primeira metade do século XX” (GONÇALVES, 2000, p. 335).

De fato, muitas das lideranças negras que participaram nessas irmandades constituíram associações, como é o caso da Frente Negra Brasileira (FNB), criada em outubro de 1931, na cidade de São Paulo, sendo uma das primeiras organizações no século XX a exigir igualdade de direitos e participação da população negra na sociedade brasileira, conforme podemos observar no registro fotográfico (imagem 1) em celebração do aniversário de sua fundação.

Imagem 1. Aniversário da Fundação da Frente Negra Brasileira



Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional, 1935.

Nessa perspectiva, cabe evidenciar o trabalho de Francisco Lucrécio (1909-2001), cirurgião-dentista e funcionário público, um dos fundadores da FNB, editor do jornal Sen-

zala, e sua preocupação com a valorização do negro brasileiro e o resgate de sua história e suas tradições de luta. Lucrécio foi responsável pelo Departamento de Instrução e professor na Escola de Alfabetização fretenegrina. Os cursos de alfabetização ali ofertados atendiam adultos e crianças pobres negras e não negras na cidade de São Paulo, na década de 1930. Na ocasião, considerava a escola como um meio de garantir para a população negra êxito no processo de inserção socioeconômica e cultural.

Na matéria intitulada “A Escola da Frente Negra Brasileira”, publicada no Jornal A Voz da Raça, Lucrécio destaca a importância de criar uma escola primária com vistas a garantir práticas educativas condizentes com a valorização do pertencimento étnico-racial e a cultura de origem, assim como parte de uma construção política.

A escola FNB que sob a direção do dr. Francisco Lucrécio, auxiliado pela sta. Celina Veiga, os quais dedicando seus maiores esforços para educar e preparar as crianças - o elemento básico formador de uma nacionalidade vigorosa, física e moralmente, a criança de hoje, o homem de amanhã (...). *Eis porque a FNB mantém as aulas noturnas: para instruir não só as crianças, mas também os adultos, os tendo as suas obrigações cotidianas, poderão frequentar as aulas (...). Esta é mais uma glória para a FNB em possuir em seu seio um departamento de combate ao analfabetismo* (A Voz da Raça, 1935, p. 35, grifos nossos).

Na mesma direção, na época, no interior do Teatro Experimental do Negro (TEN), práticas educativas de Educação Popular eram ofertadas diante da ausência de políticas públicas educacionais. Tais práticas apresentavam a preocupação de assegurar a educação de adultos, bem como promover a consciência étnico-racial dos(as) educandos e educandas. O objetivo era enfrentar o racismo à brasileira, amparado por parte do Estado por meio da validação do discurso da mestiçagem e, conseqüentemente, da perpetuação do mito da democracia racial (MUNANGA, 2017).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) tinha por base o teatro como um veículo poderoso

de *educação popular*. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, *ministrei por anos a fio um extenso curso de alfabetização (...) tudo entremeado com lições sobre folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça* (RODRIGUES, 1997, p. 27, grifos nossos).

Das experiências compartilhadas, duas dimensões educativas ressaltam como as principais características dessa prática de educação popular, quais sejam: alfabetização de adultos (trabalhadores e trabalhadoras), como documentado na fotografia que registra uma aula de alfabetização no TEN (imagem 2), e combate ao racismo, por meio do processo de conscientização racial. Desse modo, a conquista do direito à educação por parte da população negra está relacionada também com o respeito, a valorização e o reconhecimento da contribuição do legado da cultura africana e afro-brasileira.

Imagem 2. Aulas de alfabetização ministradas pelo professor Ironides Rodrigues no TEN



Fonte: Acervo do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro), 1946.

O curso preparatório de professores, intitulado “Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas”, realizado no ano de 1985, em Salvador, trata-se de outra experiência de agência criativa negra de práticas educativas de educação popular realizadas pelo movimento negro. Em parceria com o sistema de

educação local, a militância buscou investir na erradicação do analfabetismo articulada com a promoção da igualdade étnico-racial, conforme registra o Caderno de Educação Popular da época.

Outra preocupação nossa é com o analfabetismo. A população negra é que foi deixada sem alfabetização. Desde 1978, reivindicamos o voto para o analfabeto. Aqui na Bahia, no início de 1980, fizemos experiência que não funcionou muito por falta de recursos financeiros, principalmente. Agora, em 1986, vamos recomeçar, com o apoio financeiro e técnico da Fundação Educar (...) *vamos aliar o ensinar a ler e ler-e-escrever com a discussão sobre a questão racial* (Raça Negra, 1986, p. 35, grifos nossos).

Práticas de educação popular negra realizadas, ontem e hoje, por parte de sujeitos diversos engajados na luta antirracista guardam em si a radicalidade política em relação à necessidade de superação de opressões sociorraciais históricas que incidem de maneira mais contundente os povos da diáspora africana. Além disso, nas últimas décadas, cada vez mais tem sido reconhecido que essas práticas educativas significam a renovação do campo da educação popular. Afinal, “migrações da diversidade, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, idade, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, emprego e renda” (GADOTTI, 2012, p. 20) são discussões caras em um momento em que se constata a ascensão da ultradireita ao poder político em diferentes partes do mundo.

A CONSTRUÇÃO DE UMA EJA POPULAR NEGRA

As experiências de educação popular concebidas pelo movimento negro junto e com as pessoas jovens, adultas e idosas têm muito a contribuir para compreendermos a EJA. Afinal de contas, são os saberes emancipatórios antirracistas gerados a partir dessas experiências que animam as possibilidades de elaborar o trabalho educativo numa perspectiva de uma EJA popular negra. Nesse caso, práticas sociais

produzidas no âmbito da cultura popular negra são centrais na realização de tais práticas.

Nessa perspectiva, reconhecer o caráter político e contracolonial existente nelas se torna uma tarefa primordial. Arroyo (2017) entende a esse respeito que ainda hoje a cultura popular tem sido pensada e tratada pela cultura hegemônica e até pedagógica como despolitizada. Diante disso, os movimentos sociais, que são também movimentos culturais, desempenham uma importante função social, haja vista que:

[...] trazer com centralidade as relações entre cultura, conhecimento, ciência e diversidades é uma forma de alargar e enriquecer o direito ao conhecimento. Direito a saberem-se produtores de culturas e até segregados em suas culturas. Uma maneira de formarem-se sujeitos culturais, de resistências e de lutas nesse campo da cultura. Por aí a escola e a EJA passam a ser afirmar como um espaço de cultura, com seus professores-profissionais da cultura (ARROYO, 2017, p.173).

A função social de uma educação étnico-racialmente referenciada necessita levar em conta a contribuição social, política, intelectual, econômica, religiosa etc. de diferentes povos na formação social do país, conforme propõe o documento da DCNERER. Todavia, nos últimos anos, a partir da disseminação do discurso de ódio social e antidemocrático, temos assistido à elevação, de modo vertiginoso, tensionamentos sociorraciais que afetam diretamente as conquistas de direitos sociais e humanos duramente efetivados em função da participação política dos movimentos negros, de mulheres negras e indígenas, entre outros. O programa político-partidário da Escola Sem Partido é exemplar nesse sentido, pois a sua abordagem ideológica questiona frontalmente “a perspectiva da diversidade étnico-racial por meio da difusão de questionamentos sobre a pertinência da luta pela igualdade racial e as políticas afirmativas, ataques a cotas raciais, a diversidade do currículo, o aumento do racismo religioso, a censura de conteúdos de livro didático” (DIAS; BATISTA, 2020, p. 195).

Nessa lógica, pensar na realização de uma proposta educativa relacionada à EJA popular negra, comprometida com a valorização do conhecimento dos sujeitos sociais que estão ali presentes, implica, necessariamente, a garantia de condições sociais democráticas. A perda de direitos sociais e humanos conquistados a partir da conquista democrática da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), tem sido significativa ante a ameaça de processos de dessubjetivação da vida humana ocasionada pela financeirização do capital (ANTUNES, 2018, CASTIANO, 2018, DOWBOR, 2020, SODRÉ, 2021).

Nessa direção, a realidade dos sujeitos diversos que estão hoje inseridos na EJA, quais sejam: as pessoas moradoras de ocupações urbanas ou rurais, jovens, adultos(as) e idosos(as) negros(as) e não negros(as), quilombolas, indígenas, mulheres, ribeirinhos, extrativistas, trabalhadores empregados e desempregados, em privação de liberdade, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas em situação de rua, domésticas, profissionais do sexo, dentre tantos outros, é negligenciada no conjunto de competências e habilidades essenciais expresso no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).

Não é apresentada nenhuma orientação na BNCC relacionada a essa modalidade de ensino. Nesse sentido, é problemática a noção de itinerários formativos em relação à oferta de ensino médio na EJA, por exemplo. Refletindo um pouco mais, como a oferta desses itinerários serão implementados nessa modalidade, haja vista que a sua oferta se destina a acolher educandos(as) trabalhadores(as) e, grosso modo, matriculados(as) no turno noturno? Dessa maneira, o que está por trás de sucessivas reformas ocorridas no âmbito das políticas educacionais desde a década de 1990 é a disputa entre a lógica privatista empresarial de ensino e a garantia da educação como direito social e humano.

Alguns dos princípios formativos técnico-instrumentais que orientam o documento

da BNCC são: empregabilidade, centralidade nas competências, modelo de avaliação eficientista, entre outros, com vistas a exacerbar relações individuais e privatistas da realidade social. Competências e habilidades são eixos centrais presentes no documento que defende determinada formação individual, de modo a exaltar o autoempreendedorismo em detrimento da valorização do direito da educação básica de qualidade social e étnico-racialmente referenciada.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

O compromisso social da promoção de uma educação étnico-racialmente referenciada é poético [político e ético], afetivo e coletivo em detrimento da exaltação meramente do individualismo racionalista, que se apresenta como *história única* de uma concepção de mundo baseada no paradigma mercadológico. Se, por um lado, práticas sociais fundamentadas no antirracismo têm gerado experiências de letramento político democrático, por outro, a imposição consumista da vida é sustentada por letramento político neoliberalista global.

Nesse sentido, abordagens de EJA popular negra estão intrinsecamente relacionadas às ações e realizações históricas que foram promovidas pelo movimento negro e/ou por sujeitos diversos engajados por meio de agências sociopolíticas, artísticas, religiosas e culturais, entre outras. Experiências educativas antirracistas realizadas ontem e hoje nutrem e inspiram outras e novas abordagens de ensino e aprendizagem. A premissa de que o movimento negro politiza e reeduca a sociedade por meio das suas lutas sociais historicamente realizadas (GOMES, 2017) constitui, portanto, a base de uma educação étnico-racialmente referenciada e popular.

Desse modo, é preciso fazer confluir saberes emancipatórios antirracistas construídos pelo movimento negro político e educador nas práticas educativas escolares e não escolares, realizadas na EJA. Logo, essa compreensão suscita considerar a realidade social e de vida das pessoas jovens, adultas e idosas negras e não negras. De igual modo, ao considerar essa modalidade de ensino como uma modalidade de ensino negra, a correlação entre desigualdades sociorraciais e exclusão dos direitos sociais e humanos necessitam ganhar centralidade.

Assim, a criação de um ambiente acolhedor, afetivo-sensível e contra-hegemônico permite aos(as) educandos(as) e educadores(as) envolvidos(as) compartilharem suas experiências vividas do racismo. Experiências essas muitas vezes difíceis de serem revisitadas/abertas. Na criação de *ambientes seguros*, é possível ainda mapear e construir práticas antirracistas. Por esse motivo, cartografias participativas antirracistas subsidiam teórico-metodologicamente a efetivação de uma proposta de EJA popular negra.

CARTOGRAFIAS PARTICIPATIVAS ANTIRRACISTAS

Pensar em termos de cartografias participativas antirracistas na EJA significa considerar que as práticas educativas que ali se realizam acontecem em distintos contextos socioespaciais e territoriais. Por conseguinte, nos territórios comunitários negros, há inúmeras ações sociopolíticas que contam com a participação de discentes e docentes na sua realização. Dessa maneira, elas se dão por meio de relações educativas humanas marcadas pelas diversidades, entendidas aqui para além de um multiculturalismo liberal. Afinal, o principal objetivo desse tipo de multiculturalismo é atender a lógica do consumo, evitando com isso toda e qualquer possibilidade de tensionamento e conflito sociopolítico.

Nas palavras do pesquisador jamaicano Stuart Hall (2003, p. 53), o multiculturalismo

liberal “busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado”. Reconhecer a sociedade brasileira como multicultural e pluriétnica, conforme proposto no documento das DCNERER, significa, portanto, a capacidade de construir outro projeto de país. E, nesse caso, a “história e cultura afro-brasileira, africana [e indígena] não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p.17).

O conceito de cartografia aqui utilizado extrapola a noção positivista e eurocêntrica que o entende somente como a utilização de técnica “neutra” para elaboração representacional de mapas. O termo cartografia é inspirado no conceito automapeamentos. Para Viana Jr. (2009), o automapeamento consiste na maneira como os próprios sujeitos (povos originários, quilombolas, ribeirinhos etc.) se autoclassificam de maneira participativa em seus territórios.

Instiga-nos a pensar nesse sentido como os(as) próprios(as) educandos(as) e educadores(as) inseridos(as) em territórios socioeducativos se autoclassificam em relação à construção de sua identidade étnico-racial. O processo cartográfico contribui ainda para mapear distintas agências criativas negras sociopolíticas, artísticas, religiosas e culturais de que eles(as) participam. Nessa perspectiva, uma abordagem da educação étnico-racialmente referenciada precisa problematizar determinados rótulos sociais que foram historicamente construídos acerca das pessoas jovens, adultas e idosas presentes nessa modalidade de ensino negra, quais sejam: “degenerado”, “perigosa”, “preguiçosa”, “analfabeto”, “defasado”, “repetente” etc. Esse tipo preconceituoso e hierárquico de classificação cristaliza a forma de compreender os(as) educandos(as) apenas pelo viés do

estigma social. Contudo, em sua comunidade de origem, esses(as) mesmos(as) sujeitos(as) são reconhecidos por outros vínculos, pertencimentos e atributos sociais.

Nessa lógica, construir automapeamentos com a participação dos próprios atores sociais pode contribuir para evidenciar ações sociopolíticas e culturais de lutas, enfrentamentos e resistências negras. Por conseguinte, o trabalho cartográfico consiste em uma maneira possível de compreender ativismos participativos antirracistas na EJA.

Em vista disso, cartografar práticas antirracistas, em vez de reforçar classificações discriminatórias, constitui um passo importante em direção à construção de uma EJA popular negra. Imagine o quanto revelador será perceber que estão presentes ali, compartilhando o mesmo ambiente formativo: líderes comunitários(as), representantes de sindicatos de trabalhadores(as), capitão(ã) de guardas de congadas, integrantes de coletivos juvenis, benzedeiras, membros(as) de movimentos sociais, participantes de grupos religiosos de matrizes afro-brasileiras, entre outros.

Assim, as cartografias participativas podem auxiliar ainda a conhecer melhor a realidade socioeconômica local, visando mapear empreendimentos econômicos e solidários (cooperativa, associação de trabalhadores, empresa autogestionária, rede de comércio solidário, feira de comercialização, entre outros) existentes nos territórios. Afinal, uma das funções sociais da Economia Solidária é criar oportunidades reais solidárias de trabalho e de obtenção de renda para um número considerável de pessoas, inclusive, educandos(as) negros(as) que não encontram com facilidade empregos no mercado formal de trabalho ou não têm condições para, individualmente, constituir negócios próprios que sobrevivam.

A partir desse ponto de vista, o olhar atento, capaz de relacionar EJA popular negra e Economia Solidária, alinha-se a agendas políticas contemporâneas, a saber: envolvimento sustentável, consumo consciente, racismo am-

biental, tecnologias limpas, futuros verdes, preservação da natureza, valorização dos saberes tradicionais etc. E mais, a Economia Solidária se apresenta como um caminho possível para amenizar a exclusão social e econômica que afeta expressivo número de brasileiros. Cabe ressaltar que ela se organiza:

[...] dentro da economia capitalista. Distingue-se pelo modo de propor a organização da produção e distribuição (ou comercialização) dos bens e serviços que resultam do trabalho organizado em suas unidades produtivas. Também se distingue pela maneira como são concebidas as relações entre os que trabalham na produção e na distribuição e entre estes e os consumidores (HORTA, 2012, p.10).

Nessa direção, o exercício cartográfico também é válido para os profissionais da educação. Afinal de contas, existem várias situações nas quais se verificam a ausência da discussão dessa modalidade de ensino na formação inicial docente. A utilização da cartografia permite ainda mapear vínculos territoriais, sindicais e de participação em movimentos sociais desses profissionais. E mais, o trabalho por elas(es) realizado com vista a criar práticas educativas antirracistas voltadas para a EJA.

Desse modo, a construção de automapeamentos, com a participação dos próprios atores sociais envolvidos(as) na realização dessas práticas, constitui em si novas e outras possibilidades relacionadas às abordagens de EJA popular negra.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS...

A partir dos princípios educativos contidos na Lei nº. 10.639/03 (atualizada pela Lei nº. 11.645/08) propomos discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte das reivindicações realizadas pelo movimento negro brasileiro e por intelectuais engajados(as). Nessa direção, as experiências de educação popular concebidas pelo movimento negro junto e com as pessoas jovens, adultas e idosas têm muito a nos ensinar. São os saberes emancipatórios antirracistas gerados a partir dessas experiên-

cias que nos animam a pensar possibilidades do trabalho educativo numa perspectiva de uma EJA popular negra.

Para tal, recorreremos a noção de agência criativa negro-africana no que concerne a realização de práticas educativas no âmbito da educação popular. De modo geral, essas práticas antirracistas guardam em si a radicalidade sociopolítica em relação à defesa do direito social e humano da educação de adultos, bem como a necessidade de superação de opressões sociorraciais históricas que incidem sobre os povos da diáspora africana.

A concretização de uma educação étnico-racialmente referenciada está relacionada com os *lugares de lutas* antirracistas nos quais as pessoas estão engajadas. Desse modo, é preciso considerar e criar condições da participação dos(as) próprios(as) sujeitos e sujeitas no processo de produção dessas práticas. Nesse caso, construir *cartografias antirracistas participativas* na EJA contribui para conhecer práticas sociopolíticas e culturais que são promovidas próprios atores sociais em seus próprios territórios.

Pensar acerca de uma educação étnico-racialmente referenciada está condizente com o que propõe o documento das DCNERER. Assim sendo, a garantia do direito social e humano da EJA está intrinsecamente relacionada com o reconhecimento da contribuição social, política, intelectual, econômica, religiosa etc. da população afro-brasileira, africana e indígena na formação social do país. É nessa perspectiva que reconhecer as contribuições da agência criativa negra acerca da educação popular, constitui um passo importante em direção à construção de uma EJA popular negra.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA. **A Voz da Raça**. São Paulo. 1935. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/voz-raca/845027>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o

novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília, DF: INCTI, 2015.

BENTO, Maria A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-57.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 março. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>.

Acesso em: 20 nov. 2015.

CADERNO DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Raça Negra**. Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP), nº. 7, Salvador, BA, 1986.

CARDOSO, Marcos. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CASTIANO, José. **A liberdade do neoliberalismo: leituras críticas**. Maputo: Editora Educar/CEMEC-Modernizando tradições, 2018.

CORDEIRO, Betânia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Por onde caminha o campo investigativo da educação popular? Questões que orientam o debate atual. **Educação em Revista** [online]. 2021, v. 37, jul., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698230682>>. Acesso em: 13 set. 2022.

DIAS, Lucimar; BATISTA, Clarice. O movimento escola sem (?) partido, práticas pedagógicas e a educação das relações étnico-raciais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 39, p. 180-198, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/MbEmsID>>. Acesso em: 05 out. 2022.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico, v. 18 n. 2 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909>>. Acesso em: 15 out. 2016.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 51-100.

HORTA, Carlos. **Textos Básicos: Economia Solidária**. Belo Horizonte: MEC/SECAD/DPEJA/NESTH/NEJA, 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/>

[estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Origens do racismo científico. In: GISLENE, A. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Elaine; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-345.

OLIVEIRA, Heli; SANTOS, Erisvaldo. **Revista e-Curriculum**, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo-PUC-SP, São Paulo, v.20, n.1, p.155-177, jan./mar. 2022. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54840/39434>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (Orgs.). **The African philosophy reader: a text with readings**. 2nd ed. New York: Routledge, 2003.

RODRIGUES, Ironides. Diário de um negro atuante. **THOTH**. Informe de distribuição restrita do senador Abdias do Nascimento, nº 3 (1997) - Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1997.

SILVA, Natalino Neves da. A centralidade dos saberes a partir da noção de experiência social no trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores. In. SPIGOLON, Nima et all (Orgs.). **Tambores, Urucuns e Enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana**. Campinas, 2019. Disponível em: <<https://editorablarlento.blogspot.com/p/coletaneas.html>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, Natalino Neves da. Educação Popular Negra: breves notas de um conceito. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8488>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SILVA, Natalino Neves da. EJA: uma modalidade de ensino negra! **Jornal Pensar a Educação em Pauta**. Belo Horizonte, 25 jun. 2021a. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-uma-modalidade-de-ensino-negra/>>.

SILVA, Natalino Neves da. Educação Popular Negra: uma agenda de pesquisa para a EJA. In. SILVA, Walesson; OLIVEIRA, Heli (Orgs.). **Educação decolonial e Pedagogia Freireana**: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador. Belo Horizonte: Sararé, 2021b. p. 95-111. Disponível em: <<https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2021/10/SILVA-WG-OLIVEIRA-HS-Edu-Decol-e-Ped-Freireana-2021-eBOOK.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2022.

SILVÉRIO, Valter. Novas experiências de inclusão: ação afirmativa para negros e nativos no Brasil. **Revista Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 155-185, 2018. Disponível em: <https://portaldev.sesc.com.br/wps/wcm/connect/2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1/SS34_web.pdf?MO-

[D=AJPERES&CACHEID=2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1](https://portaldev.sesc.com.br/wps/wcm/connect/2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1/SS34_web.pdf?MO-D=AJPERES&CACHEID=2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1)>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SILVÉRIO, Valter. **Agência criativa negra**: rejeições articuladas e reconfigurações do racismo. São Paulo: Intermeios, 2022.

SODRÉ, Muniz. **A Sociedade Incivil**: mídia, liberalismo e finanças. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

VIANA JR., Aurélio. O reencantamento da cartografia. **Le Monde Diplomatique** (Brasil), v. Ano 2, p. 36-37, 2009. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/o-reencantamento-da-cartografia/#:~:text=por%20Aur%C3%A9lio%20Viana%20Jr.&text=Na%20hist%C3%B3ria%20das%20representa%C3%A7%C3%B5es%20espaciais,mitos%2C%20e%20n%C3%A3o%20da%20geografia>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

*Recebido em: 03/03/2023
Aprovado em: 20/03/2023*

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES: MULHERES NEGRAS E RACISMO EM TEMPOS DE NEGACIONISMO

RAPHAEL RODRIGUES VIEIRA FILHO*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-1358-0863>

ELISÂNGELA CARVALHO BARBOSA DE BRITO MARQUES**

Secretaria Municipal de Educação de Biritinga/Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-0213-0226>

SANDRA SANTOS DE ARAÚJO***

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-4286-6892>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo: as trajetórias de mulheres negras na educação formal e as desigualdades enfrentadas em meio à desconstrução do racismo em tempos de pandemia de COVID 19 e negacionismo, pois sabemos que essas desigualdades impactam nas oportunidades e acesso ao sistema de ensino na idade ideal conduzindo essas mulheres para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Realizamos pesquisa utilizando o Google Acadêmico, visando encontrar artigos científicos com os seguintes termos: Educação, Desigualdade, Racismo, Mulheres Negras, publicados entre 2020 a 2022. Nossa questão inicial foi: como foi a trajetória escolar de mulheres negras e como elas enfrentaram o racismo e como as desigualdades impactaram em seu cotidiano nestes tempos de negacionismo? Para tanto, respaldamo-nos na revisão da literatura, tendo como base artigos já publicados, selecionados no Google Acadêmico, usando os termos

* Professor Titular Pleno do DEDC I Salvador e do Professor Permanente do PPG Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras e Professor Permanente do PPG Educação e Contemporaneidade, ambos da UNEB, Doutor em História Social pela PUCSP e Pós-Doutor em Pesquisa pela Università degli Studi di Padova. Tem experiência em Pesquisa e Publicações nas Áreas de Manifestações Culturais Festivas Negras, História de Populações Negras, História da Educação de Populações Negras, Relações Raciais e Normalização de Trabalhos Acadêmicos. E-mail: raphafilho@gmail.com

** Licenciatura em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências; Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Cândido Mendes; Mestrado Profissional de Intervenção Educativa e Social como aluna Especial, pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB, Serrinha Bahia. Membro do Grupo de Estudo Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS) da Universidade Estadual da Bahia. Professora Fundamental II - Espaço Educativo Pensar e Agir no município de Biritinga-Bahia. E-mail: eli.direc@hotmail.com

*** Licenciada em Geografia (UNEB); Bacharela em Direito chancela (UFRB); Pós-Graduada em Gestão Pública Municipal (UNEB); Especialista em Gestão e Modernização Institucional da Segurança Pública(UFS); Mestre em Educação e Diversidade (UNEB); Membro do Grupo de Estudo e Leitura Formação Experiências e Linguagens (FEL/UNEB), Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Gênero e Sexualidade (GLEIGS/UNEB); Professora e Pesquisadora da Educação Básica e Temática de Gênero, Sexualidade e Educação, Vice--Diretora de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: sandra.jusbiritinga@gmail.com

já relatados acima. Debruçamo-nos sobre as contribuições de Almeida (2020), Davis (2016), Freire (1997, 2007), Gonzalez (2020a, 2020b), Munanga (2004), Pinsky e Pinsky (2021), Ribeiro (2019), Rollemberg e Cordeiro (2021), Slavutzky (2021), Vidal-Naquet (1988), dentre outras obras que colaboraram com bases teóricas para o estudo. Os resultados dos trabalhos permitem considerar que as diversas táticas adotadas pelas mulheres negras se constituem em saberes coletivos, pois são aprendizagens concretas transmitidas às novas gerações, nos diversos artigos lidos também localizamos a necessidade de mais ações por parte dos poderes públicos, como: a valorização dos negros, oferecimento de oportunidades de estudo em momentos alternativos, palestras educacionais com ações antirracistas nas escolas e fora delas, práticas de políticas públicas a fim de se combater as desigualdades e o negacionismo na esfera educacional e em toda a sociedade para com os negros e as negras.

Palavras-chave: Educação; Desigualdades; Racismo; Mulheres negras; negacionismo.

ABSTRACT

EDUCATION AND INEQUALITIES: BLACK WOMEN AND RACISM IN TIMES OF DENIAL

This article aims to: the trajectories of black women in formal education and the inequalities faced amid the deconstruction of racism in times of the COVID 19 pandemic and denialism, as we know that these inequalities impact opportunities and access to the education system at the ideal age, leading these women to Youth and Adult Education (EJA). We carried out research using Google Scholar, aiming to find scientific articles with the following terms: Education, Inequality, Racism, Black Women, published between 2020 and 2022. Our initial question was: what was the school trajectory of black women like and how did they face racism? and how have inequalities impacted your daily life in these times of denialism? To this end, we relied on a literature review, based on already published articles, selected on Google Scholar, using the terms already reported above. We look at the contributions of Almeida (2020), Davis (2016), Freire (1997, 2007), Gonzalez (2020a, 2020b), Munanga (2004), Pinsky and Pinsky (2021), Ribeiro (2019), Rollemberg and Cordeiro (2021), Slavutzky (2021), Vidal-Naquet (1988), among other works that contributed theoretical bases for the study. The results of the work allow us to consider that the different tactics adopted by black women constitute collective knowledge, as they are concrete learning transmitted to new generations. In the different articles read, we also found the need for more actions on the part of public authorities, such as: valuing of black people, offering study opportunities at alternative times, educational lectures with anti-racist actions in schools and outside them, public policy practices in order to combat inequalities and denialism in the educational sphere and throughout society towards black men and women.

Keywords: Education; Inequalities; Racism; Black women; denialism.

RESUMEN

EDUCACIÓN Y DESIGUALDADES: LAS MUJERES NEGRAS Y EL RACISMO EN TIEMPOS DE NEGACIÓN

Este artículo tiene como objetivo: las trayectorias de las mujeres negras en la educación formal y las desigualdades enfrentadas en medio de la deconstrucción del racismo en tiempos de la pandemia de COVID 19 y el negacionismo, pues sabemos que estas desigualdades impactan las oportunidades y el acceso al sistema educativo en la edad ideal, llevando a estas mujeres a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Realizamos una investigación utilizando Google Scholar, con el objetivo de encontrar artículos científicos con los siguientes términos: Educación, Desigualdad, Racismo, Mujeres Negras, publicados entre 2020 y 2022. Nuestra pregunta inicial fue: ¿cómo fue la trayectoria escolar de las mujeres negras y cómo ¿Se enfrentan al racismo? ¿Y cómo han impactado las desigualdades en su vida diaria en estos tiempos de negacionismo? Para ello, nos basamos en una revisión de la literatura, basada en artículos ya publicados, seleccionados en Google Scholar, utilizando los términos ya informados anteriormente. Nos fijamos en los aportes de Almeida (2020), Davis (2016), Freire (1997, 2007), González (2020a, 2020b), Munanga (2004), Pinsky y Pinsky (2021), Ribeiro (2019), Rollemberg y Cordeiro. (2021), Slavutzky (2021), Vidal-Naquet (1988), entre otros trabajos que aportaron bases teóricas para el estudio. Los resultados del trabajo nos permiten considerar que las diferentes tácticas adoptadas por las mujeres negras constituyen un conocimiento colectivo, ya que son aprendizajes concretos transmitidos a las nuevas generaciones, en los diferentes artículos leídos también encontramos la necesidad de mayores acciones por parte de la ciudadanía. autoridades, tales como: valoración de las personas negras, oferta de oportunidades de estudio en horarios alternativos, charlas educativas con acciones antirracistas en las escuelas y fuera de ellas, prácticas de políticas públicas para combatir las desigualdades y el negacionismo en el ámbito educativo y en toda la sociedad hacia las personas negras y los negros.

Palabras clave: Educación; Desigualdades; Racismo; Mujeres negras; negacionismo.

INTRODUÇÃO

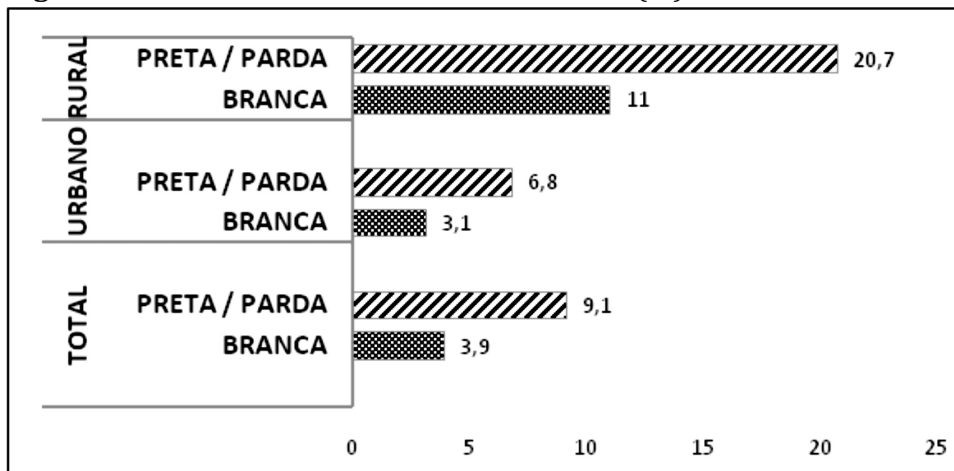
Refletir sobre as desigualdades educacionais se revela necessário e urgente, pois os problemas educacionais estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, principalmente nas grandes e pequenas cidades brasileiras. Este fenômeno tem atingido mais os subalternizados (FERREIRA, 2020), com destaque para as populações negras.

Diante de tantas desigualdades, as mulheres negras encontram-se entre as pessoas que mais sofrem, em razão de ser mulher, negra e na sua

maioria pobre, nesse sistema das desigualdades. O impacto dessas desigualdades na vida escolar dessas mulheres pode ser visto nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde encontramos essa população como maioria. Ademais, na esfera educacional ainda prevalecem os parâmetros das classes dominantes. Os eixos interseccionais se cruzam na vida das subalternadas, negando, assim, seus direitos garantidos por lei. A Figura 1, adiante, mostra informações, segundo o Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), que ilustram o cruzamento entre analfabetismo, grupos étnicos e localização geográfica dos indivíduos.

Figura 1 – Taxa de Analfabetismo, Rural e Urbano (%)



Fonte: Reelaborado com dados de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019, p. 7).

Segundo o informativo do IBGE (2019, p. 6-7), a taxa de analfabetismo em 2018 ainda apresentava o maior índice nas populações pretas ou pardas, os eixos da opressão e de exclusão educacional prevalecem na zona rural, com 20,7%. Esses altos índices de analfabetismo podem decorrer: de um sistema de transporte que não os contempla; por terem que trabalhar desde cedo ajudando seus pais nas lavouras; ou até mesmo por falta de uma escola de qualidade, desconsiderando as prescrições da Constituição Federal de 1988, no Art. 205, que garante o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Diante do contraste entre a realidade de muitas pessoas e do que preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988), percebe-se que o racismo institucional impacta na vida das populações negras, principalmente as mulheres negras, pois são mais subalternizadas por serem mulheres nessa sociedade racista e preconceituosa, conforme já detectado por

Gonzalez (2020a). Nesse sentido, a respeito do conceito de Racismo, Ribeiro (2019, p. 12) ressalta ser esse um “[...] sistema de opressão que nega direito, e não um simples ato de vontade de um indivíduo”.

Segundo Ribeiro (2019), entende-se que o negar direitos significa não dar a oportunidade a uma pessoa simplesmente por causa da sua cor ou outras características físicas que diferem uma pessoa de outra; por isso, nega-se ou bloqueia-se algo, tornando, dessa maneira, o racismo mais forte na sociedade.

Em consonância com Ribeiro (2019), Slavutzky (2021) nos ensina que:

O racismo, contrariamente ao preconceito, é a expressão da violência, é um ato, não uma interdição que se coloca a priori, como forma de proteger seja lá o que for. Dentro desse universo de terror, mesmo que o negro acredite conscientemente que tais ameaças racistas não se cumprirão, o pavor não desaparece. Ele traz no corpo o significado que incita e justifica, para o outro, a violência racista. (SLAVUTZKY, 2021, p. 21)

Conforme reflexões de Souza (1983), o racismo é uma ação que fere as pessoas, é uma violência que leva tempo para curar. Atos racistas aterrorizam os negros e as negras da nossa

sociedade. Esses eixos racistas só diminuirão quando todos abraçarem a causa para uma educação antirracista, realizando uma desconstrução em nossa sociedade, e somente com a educação pode-se mudar – mudar para melhor.

Com a Pandemia de COVID19, a crise econômica provocada pela instabilidade política ocorrida com o golpe de 2016, é possível observar o agravamento do racismo e suas repercussões, com o Brasil entrando novamente no Mapa da Fome e os estudos apontando que os lares chefiados por mulheres negras “[...] apresentaram maiores chances de insegurança alimentar moderada ou grave. A insegurança alimentar nos domicílios chefiados por essas mulheres revela-se como uma das consequências da interação estrutural do racismo e do sexismo” (SILVA *et. al.*, 2022, n.p.).

Mesmo com base em tantas evidências e estudos, existem pessoas que negam a existência do racismo e da discriminação racial, o que identificamos como uma forma de negacionismo.

O conceito de negacionismo não é novo. Conforme Jaime Pinsky e Carla B. Pinsky (2021, p. 10): “Ser infiel à verdade dos fatos é algo que governantes e políticos praticam há muitos séculos”. Porém essa escolha de negar fatos ou contá-los de forma a colocar dúvidas sobre acontecimentos desfavoráveis à certos grupos ou passíveis de punições à outros tantos, tem sua intensificação no final da década de 1980 e “[...] emprega todos os meios, panfletos, fábulas, histórias em quadrinhos, estudos pretensamente científicos e críticos, revistas especializadas, para destruir, não a verdade, que é indestrutível, mas a tomada de consciência da verdade [...]” (Vidal-Naquet, 1988, p. 9). Porém neste momento histórico, o fenômeno do negacionismo voltou com muita força, com reaparecimento de grupos neonazistas e grupos de ultradireita na política em várias partes do planeta e rápida propagação de *fake news* através de redes de interações sociais.

Nos desculpem os puristas, mas no Egito antigo já os faraós praticavam esse tipo de fal-

sificação: “Ramsés mandava raspar o nome de outros faraós de monumentos e colocava o seu, para ficar com o crédito de obras e conquistas militares” (Pinsky; Pinsky, 2021, p. 10). Revisar resultados estabelecidos é uma forma das ciências superar seus próprios limites, assim “[...] o revisionismo é esclarecedor e indispensável, na produção do conhecimento histórico, enquanto o negacionismo é funesto e obscurantista, a própria negação da História” (Rollemberg; Cordeiro, 2021, p. 61). O que nos atinge e impacta é o negar o racismo e suas consequências na vida cotidiana no Brasil.

Voltando ao nosso tema, com base em Freire (1997), salientamos que a educação também promove uma abertura para trabalhar temáticas ligadas ao nosso cotidiano, respondendo questões prementes do presente, tendo como essência a própria existência vivenciada, direcionando-nos a uma leitura do mundo e da palavra (Freire, 1989), sem dicotomia ou divórcio.

Este estudo tem o objetivo de compreender a educação e desigualdades em meio à desconstrução do racismo em tempos de negacionismo, em que tudo é negado para as populações negras, em especial às mulheres negras. Destacamos que existe uma produção de artigos bastante relevante sobre os efeitos da pandemia nas populações negras, porém ainda em pequeno número.

O estudo, nos seus aspectos metodológicos, caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de natureza qualitativa. Optamos por uma revisão de literatura com o marco temporal de 2020 a 2022 realizando pesquisa na Plataforma Google Acadêmico com os descritores: Educação; Desigualdades; racismo; mulheres negras.

Nos artigos selecionados, procuramos ver trajetórias e as marcas deixadas nas mulheres negras em decorrência de sua história de luta e resistência principalmente na área da educação, levando-as muitas vezes a frequentar as salas de aula tardiamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo que é preciso escutar essas vozes que foram e são silenciadas nessa esfera racista e preconceituosa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[...] O racismo é burrice
Mas o mais burro não é o racista
É o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
E o racista está dentro de você
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca

E desde sempre não para pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
E de pai para filho o racismo passa
Em forma de piadas que teriam bem mais graça
Se não fossem o retrato da nossa ignorância
Transmitindo a discriminação desde a infância
E o que as crianças aprendem brincando
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando

Nenhum tipo de racismo
– eu digo nenhum tipo de racismo – se justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar
com esse lixo que é uma herança cultura [...]
(RACISMO é burrice, 2006).

A música acima nos faz refletir sobre estarmos vivendo em uma sociedade fechada, como já mencionava Freire (2007). Lamentavelmente, há pessoas que não têm empatia com o próximo, que não respeitam as diferenças e ainda acreditam que o racismo já acabou.

Como retrata a letra da música: “O pior cego é aquele que não quer enxergar”; porém, ao contrário, ele está mais forte entre as pessoas que se consideram como classe dos dominantes, inferiorizando as pessoas pertencentes aos grupos subalternizados.

Quijano (2005) afirma que:

A América constitui-se como o principal espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo

padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistador e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde, do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Corroborando as palavras de Quijano (2005), fica nítido que os colonizadores europeus em todos os momentos tentam impor uma desigualdade aos povos dos mundos colonizados estabelecendo hierarquias e desigualdades. Essas relações de poderes sempre criaram um padrão entre os subalternizados. Esse novo padrão criado pelos dominantes minimizou os indígenas, os negros e principalmente as mulheres negras e indígenas, tolhendo seus direitos garantidos pela lei, tais como: saúde, educação, segurança.

Como se observa, a Constituição Federal em seu artigo 205 salienta ser direito de todos ter acesso a uma educação de qualidade (BRASIL, 1988), mas infelizmente não é isso que acontece, o acesso à educação de qualidade para exercer a cidadania e formar para o trabalho não faz parte da trajetória educacional dos subalternizados e principalmente das mulheres negras.

Conforme os estudos de Silva (2013):

Se para as mulheres brancas das classes médias, um ponto importante para autonomia é sua inserção no trabalho remunerado, demandando políticas de ativação; para as mulheres negras das classes mais pobres, a participação no mundo do trabalho é, em geral, precoce, precarizada e as inscreve, de partida, em patamares desvantajosos. (SILVA, 2013, p. 110)

Portanto, o fato de participarem mais cedo do mercado de trabalho, ocupando funções

menos valorizadas, com menores salários e terem que deixar a escola sem o mínimo de escolaridade para disputar os melhores empregos está presente na vida dessas pessoas, que precisam se esforçar muito mais para manter um padrão de vida muitas vezes abaixo da linha da pobreza enfrentando a insegurança alimentar pairando em seu cotidiano (SILVA *et al.*, 2022). Por vezes, precisam trabalhar para sustentar além de si, seus filhos e filhas, o que dificulta mais seu acesso, na idade ideal, à formação educacional e benefícios dela advindos, deixando de lado seus estudos no tempo certo, para serem completados somente muitos anos depois nos cursos de EJA.

Percebe-se que o legado do colonialismo e da escravidão deixou resquícios para os negros e as negras da nossa sociedade, as mulheres negras passaram e passam por muitas desigualdades nessa sociedade racista e preconceituosa. Assim tratar das reivindicações do movimento feminista como se todas fossem iguais é uma das armadilhas esvaziando as verdadeiras lutas com potencial para ganhos das mulheres negras.

Na perspectiva de Davis (2016, p. 02): “[...] o enorme espaço que o trabalho ocupa na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão”. Portanto, os resquícios da escravidão se perpetuam e naturalizam na sociedade, negando direitos, como uma educação de qualidade para as pessoas subalternizadas, principalmente as mulheres negras, que precisam ser resilientes no processo de sua vida.

Gentili (2009) retrata que:

Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de

expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência. (GENTILI, 2009, p. 1062).

A expansão educacional, apesar de sua pretensão de universalizante, é limitada a uma parcela da população e beneficia efetivamente as classes médias e quem tem capital financeiro em suas mãos não necessita e nem necessitou do sistema público para sua formação no ensino fundamental e médio, porquanto a permanência e a conquista de um sistema educacional são para poucos, sendo assim, limitam os sonhos de muitos.

Carneiro (2016) reforça essa ideia:

[...] o pertencimento étnico-racial, a renda, a identidade de gênero, a localização geográfica, idade, condição física, entre outros, são atributos que resultam em desigualdades, desvantagens e hierarquizações entre elas, sendo a cor da pele um marcador social que impacta negativamente na vida de muitas mulheres negras. (CARNEIRO, 2016, p. 122)

Com tanta desigualdade, é preciso ter esperança, conforme afirma Freire (1997, p. 05), “[...] é por isso que não há esperança na pura espera”; é urgente descolonizar atos que aterrorizam as populações negras, principalmente as mulheres negras, marcadas pelos eixos interseccionais, e sempre lembrar que todas têm direito a uma educação de qualidade garantida por lei, assim surgem os projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte das compensações do estado por não oferecer condições das pessoas frequentarem o sistema de ensino na idade ideal. Somente por meio de uma educação igualitária poderemos descolonizar as mentes das pessoas que se consideram donas de tudo, só assim poderemos mudar essa esfera onde impera o racismo.

A descolonização é uma arma contra o racismo e só irá se fortalecer quando todos abraçarem a mesma causa, quando entenderem que o racismo e o preconceito fazem parte daquelas pessoas que pensam que são superiores às

outras. Por isso, a escola e a família possuem um papel fundamental na participação da educação antirracista de nossas crianças.

Quando trabalham em conjunto fica mais fácil a parceira para a construção de um mundo melhor, de maneira que algumas atitudes podem fazer a diferença no combate ao racismo contra pessoas negras.

Ribeiro (2019) destaca algumas atitudes:

Conversar com a família e com os filhos, e não só manter uma imagem pública, com destaque para redes sociais, também é fundamental. Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana-brasileira. Um ensino que valoriza existências e referencia positivamente a população negra é benéfico para a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mas ainda são ações que diminuem as desigualdades. (RIBEIRO, 2019, p. 41-42).

Conforme o trecho acima, visando ao fortalecimento de uma educação antirracista, bastam atitudes para a desconstrução de várias atitudes impostas no passado pelo colonialismo. Com base na Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), o Ensino da História Africana-Brasileira visa garantir que as culturas africanas e afro-brasileiras fossem reconhecidas e respeitadas perante todos, construindo, assim, uma valorização das heranças das populações negras e positivando os negros e as negras na nossa sociedade, transbordando para os currículos e planos de ensino das escolas.

As ações antirracistas dentro e fora do sistema escolar favorecem a multiplicação da conscientização de que não se pode desvalorizar e insultar as populações negras, ou ninguém, por conta da sua cor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: DESAFIOS DAS MULHERES NEGRAS EM SUAS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

Ao término da disciplina Educação e Desigualdades, como alunas especiais do programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB), decidimos, com o aval, orientação e colaboração do professor, realizar um estudo em busca dos artigos publicados, no período da Pandemia de COVID19 sobre essa temática, em plataformas digitais e o texto inicial foi a base para esse artigo, ampliado posteriormente.

Foram meses de muitas leituras e classificações das temáticas mais próximas dos nossos estudos, a fim de pesquisarmos artigos que contemplassem as discussões acerca da temática escolhida. Primeiro, pensamos no tema, queríamos algo que se entrelaçasse com a disciplina cursada; depois da temática, definimos o objetivo geral e específico. Em seguida, com a orientação do professor, partimos para a metodologia e os referenciais teóricos que contribuiriam nesta discussão tão cara para a sociedade brasileira.

Diante disso, estabelecemos as palavras-chave: Educação, Desigualdade, Racismo, Mulheres Negras, tendo o marco temporal de 2020 a 2022. Sistematizamos o resultado da pesquisa e fizemos a primeira seleção de artigos. Apesar de sua grande utilidade na busca dos artigos científicos, constatamos que a ferramenta Google Acadêmico trouxe como resultado vários artigos que apesar de tratarem de temas correlatos e constarem em seus textos os termos pesquisados nas palavras-chave, após a leitura dos resumos, os termos utilizados na pesquisa não apareciam nas discussões. Além disso, o resultado também trouxe várias monografias, dissertações e teses, que não eram o objetivo da pesquisa.

Foram selecionados: Batista; Ferreira; Cunha, e Bussolotti (2020); Lima e Custódio

(2020); Rocha (2020); Lira e Barbosa (2021); Santos (2021); Silveira; Nascimento e Zalem-bessa (2021), Lima e Custódio (2022) e Marques; Carneiro (2022), realizamos o tratamento inicial, as leituras, fichamentos, categorização e posterior análises desses artigos.

Após essas ações de tratamento de fontes inerentes à pesquisa documental, constatamos que todos os artigos destacam em seus textos as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras na sua trajetória de vida, entre essas tribulações está a conquista à educação formal. A educação formal na vida das mulheres negras é repleta de obstáculos, porque o racismo e o preconceito estão muito fortes e presente no cotidiano de cada uma delas.

Alguns dos artigos trazem respostas mais amenas enfatizando essas agruras: “As trajetórias de nossas entrevistadas são marcadas pela luta, resistência, mesmo que indiretamente, pela busca dos direitos sociais e políticos” (Lima; Custódio, 2022, p. 269). Destacando como desafios enfrentados, o texto dá protagonismo às mulheres negras para sua solução e as diversas ações são educativas e são a base didática de transmissão de conhecimentos para novas gerações.

Ou os achados de Marques; Andrade; Araújo (2020, p.566): “[...] esse estudo possibilitou revelar quantos desafios passa uma mulher negra na sociedade e que a humanidade precisa se livrar desse vírus preconceituoso que violenta o ser humano pela sua cor, raça ou classe social”. Munanga (2004, p. 9) afirma: “[...] o racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo”, assim, as mulheres negras são desafiadas ao confronto com o racismo diariamente, desenvolvendo táticas para superá-lo.

Outras análises são mais enfáticas: “[...] as mulheres sofrem, mas as mulheres negras sofrem ainda mais nessa sociedade racista e preconceituosa, pois são privadas de todos os direitos, são invisibilizadas por serem negras”

(Marques; Carneiro, 2022, p.28-29). O destaque aqui é no termo “privadas” o que nos leva a pensar na base disso: as negações do racismo e as naturalizações.

Liconti (2022, p. 528) analisa a estrutura do sistema de ensino e nos aproxima de uma explicação possível para as negações e naturalizações: “As opressões estruturais parecem invisíveis e são naturalizadas, especialmente para as pessoas que se beneficiam dessa estrutura desigual que oprime existências que não se enquadram na norma de branquitude, cisheteronormativa, e nem partilham do conforto da vida da classe média alta ou da elite.”

Essa possível explicação também foi destacada como resultado no artigo de Lima e Custódio (2020, p. 1312): “Os resultados apontam uma trajetória de luta pelos direitos negados e uma constante resistência aos ajustes das classes dominantes que solidificaram uma sociedade moldada no pensamento eurocêntrico, hegemônico, racista [...]”

Moreira (2020, p. 63) nos ensina que: “[...] o racismo é um sistema de exclusão que opera por meios de estigmatização de grupos populacionais que são racializados por possuírem determinadas características fenotípicas em comum”, conceito em consonância com Munanga (2004) já citado. Diante dessas reflexões, vemos que o racismo exclui as pessoas com as características fenotípicas diferentes, gerando assim, uma desigualdade em nossa sociedade em geral.

Como afirmado acima, os artigos pesquisados convergem em diversos eixos, eles apresentam pontos em que as mulheres negras sofrem uma negação de si na sociedade muito forte quanto ao desejo e frequência de adentrar no sistema e concluir a educação formal, desejo muitas vezes só realizado tardiamente com a frequência às aulas na EJA. Além disso, aos olhos racistas da sociedade machista, as mulheres negras só são vistas como domésticas. Nessa direção, Gonzalez (2020b) salienta:

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira,

pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos domésticas ou mulatas. O termo doméstica abrange uma série de atividades que marcam seu lugar natural: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. já o termo mulata implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada produto de exportação, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais (GONZALEZ, 2020b, p. 44).

Infelizmente, a sociedade racista impede que as mulheres negras tenham uma vida de destaque, relegando-as exclusivamente aos trabalhos domésticos, não que não seja um trabalho digno e importante como tantos outros, mas elas podem ir além, são capazes de chegar onde e quando quiserem, pois são resilientes em toda sua vida. Esse negacionismo para com as mulheres negras constitui um legado da escravidão.

Como menciona Davis (2016, p. 96) a respeito do que era dito no período escravista: “[...] o estudo vai estragar até o melhor preto do mundo”. Vemos, então, onde começa o racismo e o preconceito na educação e onde estão as bases de negá-la as populações negras. Suas trajetórias de luta e resistências no que se refere ao sistema educacional são concretas e diárias, porém é necessário, ainda, muita aprendizagem e muitas lutas para fortalecer e ampliar a presença negra no sistema educacional.

Ao analisar o artigo de Marques e Carneiro (2022), vemos como as dificuldades de vida por que passaram as mulheres negras se entrelaçam as desigualdades no sistema educacional formando um enredamento difícil de ser superado. Os estudos apontam que elas tiveram que lutar para sobreviver, para ter acesso à educação formal e ainda lutam para garantir escolas de qualidade para elas e seus descendentes e nelas conhecimentos significativos em seus currículos.

Algumas dessas mulheres negras tiveram que voltar aos seus estudos já com a idade mais avançada, como mostram os relatos do qual destacamos a fala de uma das participantes, estudante da EJA: “O que me atrapalha é o

fato de eu não ter me formado, não tenho um emprego, nem salário, não tenho como ajudar o marido, tudo é o marido, se eu estudasse, tivesse uma faculdade, tinha um emprego, dar uma vida melhor pra os filhos” (Cravo, 2022 *apud* Marques; Carneiro, 2022, p. 17).

O fato de não terem estudado no tempo certo e idade ideal, seja por falta de oportunidade, seja por terem que ajudar seus pais na lavoura, ou por qualquer outra situação, deixou marcas profundas acentuadas pelos eixos das exclusões, ficando marcadas pela luta e pelo sofrimento. Muitas vezes para ganhar seu sustento, tiveram que trabalhar em empregos com remuneração baixa ou subempregos sazonais para conseguir seus sustentos em casa, marcando que a falta de educação formal tornando a vida mais difícil nessa sociedade racista e preconceituosa.

Fora a própria percepção das perdas sociais e econômicas relatadas pelas participantes, Barros, Franco, Machado, Zanon e Rocha (2021), mostram em seu estudo que as pessoas que não completam o ensino básico, tem ao longo de sua vida produtiva, mais probabilidade de permanecer por mais tempo desempregadas e tem maiores probabilidades de se inserir no mercado em subempregos de menor remuneração.

Lamentavelmente, estas mulheres negras tiveram suas vidas educacionais interrompidas e só retomando o ensino formal muito tempo depois da idade média normalizada ocasionando a enorme distorção idade/séries. Marcadas por desigualdades sociais e pela falta de um sistema público adequado de formação no campo, prevendo os eventos de maior demanda de mão de obra como: momentos de plantação e colheita.

Barros, Franco, Machado, Zanon e Rocha (2021, p. 51-52) estimam que “[...] por ano de escolaridade a menos que alcançam, cada jovem que não chega a concluir a educação básica perde em média 11% do valor presente de sua remuneração do trabalho.” Assim, desistir da escolarização e entrar mais cedo no mercado

de trabalho leva a menor renda e menor possibilidade de voltar aos estudos pela própria falta de recursos, um dado comum às participantes da EJA relatando as dificuldades em retornar a educação formal.

A luta contra a desigualdade é grande, visto que a maioria das pessoas “só olha em para o próprio umbigo”; não se tem empatia com o próximo e isso gera um sistema de desigualdade muito grande que afeta as classes menos favorecidas, especialmente as mulheres negras, que reconhecem a condição de ser mulher, negra e sem estudos formais. “Não me formei, meu pai não tinha de tudo, eu queria uma sandália não tinha como me assumir. Eu tinha que trabalhar para me manter eu sofri muito, sofri porque sou mulher.” (Jasmim, 2022 *apud* Marques; Carneiro, 2022, p. 17).

Lima e Custódio (2020) refletem que:

Eliminar as desigualdades é uma luta histórica que ao longo dos anos, vem ganhando espaço de discussão, debate, enfrentamento e alcançando vitórias. Porém, ainda há muito por fazer até que haja, no Brasil, igualdade racial e de gênero. E o viés da educação é o mais apropriado para a solidez dessa busca, somando-se às práticas de ações de mobilização e enfrentamento, tão marcantes na sociedade brasileira. É importante destacar que a resistência sempre fez parte do cotidiano da mulher negra, entretanto, a própria sociedade hegemônica sempre manipulou formas no intuito de tornar a luta menos importante e invisível. (LIMA; CUSTÓDIO, 2020, p. 1320).

A luta para eliminar a desigualdade é grande, mas não se pode desistir diante dos obstáculos que surgem no dia a dia, pois as mulheres negras precisam dessa luta para ter as mesmas oportunidades das mulheres brancas. É preciso valorizar as lutas das mulheres negras, porque constituem um modo de resistência passado de geração a geração, ou seja, a luta é um processo educativo. Assim, esses conhecimentos devem ser valorizados e agregados nos projetos de EJA. Cada vez mais, as desigualdades na área da educação só aumentam, conforme observado nos dados publicados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,

2019), por isso é necessário o processo de descolonização, para que as populações negras possam ser incluídas no sistema educacional. Podem e devem!

Narrativas como essas denotam uma potencialidade muito grande de aprendizagens na luta, uma vez que mostram estratégias destruidoras do pensamento que nega o preconceito e a discriminação: mulher negra pode estar onde almeja, basta ter coragem e força de vontade para superar os obstáculos, elas não precisam provar que são capazes. Sendo assim, a resistência e perseverança das mais velhas representa uma motivação para jovens negras, para que ganhem representatividade e passem a acreditar que podem conquistar o que desejam. Desse modo, é possível descolonizar o que foi colonizado no passado, isto é, que os negros e as negras só podem servir. A igualdade é para todos, principalmente quando se trata de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras selecionadas e analisadas revelam-nos o quanto as desigualdades educacionais perpassam as vidas das mulheres negras. As lutas individuais e coletivas por uma educação igualitária atravessam longos períodos, mas infelizmente o legado da escravidão deixou marcas que até hoje são difíceis de apagar. Os eixos das opressões, como o racismo e o preconceito, ainda reverberam nessa esfera global e estão enraizados no interior de muitas pessoas acreditando que o racismo acabou juntamente com o fim do sistema do escravismo, ou seja, negando o racismo existente em nossa sociedade atual.

As trajetórias de vida tanto das idosas negras quanto das mulheres negras em geral, em relação ao sistema educacional, são trajetórias de resiliência e resistência, pois nota-se que elas passam por provações todos os dias, precisam sempre mostrar que são capazes de chegar aonde querem. Muitas, entretanto, são marcadas pelas exclusões, por terem que

trabalhar e abandonar seus estudos, com sua volta somente em idade avançada.

Nesse sentido, o racismo e o preconceito ainda são muito fortes na sociedade brasileira, na qual muitas pessoas não têm empatia com o próximo e acabam negligenciando os direitos que são garantidos por lei para todos. Mandela (2021) nos ensina que: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. Daí a necessidade de descolonizar práticas e crenças herdadas de um passado marcado pela escravização de pessoas e desconsideração de seus direitos.

Com base nos estudos selecionados, ainda que escassos, foi possível concluir e ressaltar a necessidade de mais ações para a valorização das populações negras, especialmente as mulheres, tais como: a valorização dos negros, oferecimento de oportunidades de estudo em momentos alternativos, palestras educacionais com ações antirracistas nas escolas e fora delas, práticas de políticas públicas para se combater as desigualdades e o negacionismo na esfera educacional que afetam os negros e as negras. Portanto, é possível uma educação igualitária para todos, basta nos conscientizarmos de que o racismo e o preconceito impedem nosso crescimento e não ignorarmos um problema que é de todos. Assim a EJA se transforma em uma ação reparadora e inclusiva, mas para essas mulheres se sentirem inseridas são necessárias: a valorização de seus conhecimentos e lutas; e inclusão desses conhecimentos nas ações e aulas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvo. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARRUDA, Dyego de Oliveira; SANTOS, Caroline Oliveira. A realidade das populações subalternizadas em tempos de COVID-19 no Brasil. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 1–18, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.11654. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11654>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BANHAL, Alberto; NUNES, Nei Antonio; PAZETTO, Alexandre Zawak. Educação e emancipação: um olhar sobre as mulheres negras. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e321201, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i2.1201. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1201>. Acesso em: 5 dez. 2022

BARROS, Ricardo Paes de; FRANCO, Samuel; MACHADO, Laura Muller; ZANON, Daiane; ROCHA, Grazielly. **Consequências da violação do direito à educação**. Rio de Janeiro: Autografia; INSPER, 2021. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2022/03/Consequ%C3%Aancia-da-Viola%C3%A7%C3%A3o-do-Direito-%C3%A0-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

BATISTA, Luiz Miguel; FERREIRA, Juliana Aparecida de Oliveira Pereira; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. A educação em favor da emancipação das mulheres negras. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 13, n. 3, 2020. DOI: 10.32813/2179-1120.2020.v13.n3.a695. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/695>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Senado Federal do Brasil. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 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, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set. 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757/28579>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CARNEIRO, Suelaine. Mulheres Negras na Educação: desafios para a sociedade brasileira. In: VIANNA, Cláudia; CARREIRA, Denise; LEÃO, Ingrid; UN-

BEHAUM, Sandra; CARNEIRO, Suelaine; CAVASIN, Sylvia. (Orgs.). **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Geledés; Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 121-186. Disponível em: https://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

CRUZ, Samyra Rodrigues da. Uma análise sobre o cenário da fome no Brasil em tempos de pandemia do COVID-19. *Pensata*, [S. l.], v. 9, n. 2, 2021. DOI: 10.34024/pensata.2020.v9.11104. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/11104>. Acesso em: 21 fev. 2023.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod_resource/content/0/Angela%20Davis_Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

FERREIRA, Fábio Alves. Subalternidade nas sociologias brasileira e indiana: um estudo

comparativo da obra de Jessé Souza e Gayatri Spivak. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 7 (15): 273-290, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/download/8921/8022>. Acesso em: 13 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GENTILI, Pablo. O direito a Educação e as Dinâmicas de Exclusão na Américas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400006>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar. 2020a. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-8ontent/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar. 2020b. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-8ontent/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n.41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 09 jan. 2023

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/bahia.html>. Acesso em 09 jan. 2023

LIMA, Adafles Aguiar; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Reflexões acerca da educação do negro no Brasil: um enfoque para a mulher negra. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1312-1332, set./dez. 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.13990. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13990>. Acesso em: 12 jan. 2023.

LIMA, Adafles Aguiar; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Trajetórias socioeducacionais de mulheres negras no Amapá: rompendo relações de poder. **TEIAS**, RIO DE JANEIRO, v. 23, n. 70, p. 256-272, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.67238. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/67238>. Acesso em: 12 jan. 2023.

LICONTI, Juliana Lima. Diário de Classe: performance autobiográfica em Juliana perspectiva Lima interseccional. In: SILVA, Ana Tereza Reis da. *Vozes do pluriverso*: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://books.google.com.br/books/download/Vozes_do_pluriverso.pdf?id=E22xEAAAQBAJ&hl=pt=-BR&output=pdf&sig=ACfU3U0fkm-raoGF2Qxn87eaeAgPixdYVQ. Acesso em: 21 jan. 2023.

LIRA, Daniel Almeida; BARBOSA, Maria Valéria. Feminismo Negro, educação e interseccionalidade: as mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4653>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MANDELA, Nelson. 18 de julho - Dia Internacional Nelson Mandela. **TV UNESP**. Disponível em: <https://tv.unesp.br/old/4739>. Acesso em: 23 out. 2021.

MARQUES, Elisângela; CARNEIRO, Everton. Mulheres negras e Educação: estratégia pedagógica de enfrentamento o racismo. In: AMORIM, Ivonete Barreto; SANTOS, Francisca Eugenia dos (orgs.). **Educação, sociedade e intervenção**: perspectiva interdisciplinares entre pesquisas. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2021.

MARQUES, Elisângela; CARNEIRO, Everton. Narrativas de Vidas das Idosas Negras da Comunidade Quilombola Maria de Juvêncio. **Revista UFG**, Goiânia. 2022, v.22: e22.742202. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/74220/39279>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MARQUES, Elisângela, ANDRADE, Maria Eurácia; ARAÚJO, Sandra Santos de. Trajetórias de Vida/Escolarização de Mulheres Negras. Congresso Nordeste de Linguística Aplicada (I CONELA, Campina Grande, PB). **Anais do I Congresso Nordeste de Linguística Aplicada** (I CONELA) [livro eletrônico]. Panorama dos estudos teóricos e práticos em linguística aplicada / Vanderlei J. Zacchi... [et al.]. Aracaju: Ed. dos Autores, 2021. p. 556-568. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YRg5GxH9Tkb6_WEb0Hp15HvDRBkrhivc/view. Acesso em: 12 jan. 2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. [BRANDÃO, André Augusto P. (org.)]. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabenguele-Munanga.pdf>. Acesso em: 21 out. 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). **Novos combates pela História**: Desafios Ensino. São Paulo: Contexto, 2021. Disponível em: [https://filetools0.pdf24.org/client.php?mode=download&action=download\]jobResult&jobId=ocrPdf_25173414907b7ac3cdda3d2839bcd2cb](https://filetools0.pdf24.org/client.php?mode=download&action=download]jobResult&jobId=ocrPdf_25173414907b7ac3cdda3d2839bcd2cb). Acesso em: 05 out. 2022.

PRADO, Maria Lívia. Defesa do ensino de História nas escolas. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). **Novos debates pela História**: Desafios Ensino. São Paulo: Contexto, 2021. Disponível em: <https://filetools0.pdf24.org/client.php?mo>

[de=download&action=download\]jobResult&jobId=ocrPdf_25173414907b7ac3cdda3d2839bcd2cb](https://filetools0.pdf24.org/client.php?mode=download&action=download]jobResult&jobId=ocrPdf_25173414907b7ac3cdda3d2839bcd2cb). Acesso em: 05 out. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

RACISMO é Burrice. Intérprete: Gabriel, o Pensador. Compositor: Gabriel [Coutinho], o Pensador. Produção: Liminha. Co-produção: Berna Ceppas. [2003] 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MDaB8muAANc>. Acesso em: 16 jul. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Campanha das Letras, 2019.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras em movimento: criações individuais e coletivas por vidas com dignidade e direitos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219374, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100401&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 12 jan. 2023.

ROCHA, Melina Sousa da. O Discurso Contra Colonial de Mestras de Axé: trajetórias de racismo religioso na educação e processo de resistência feminina. **Revista Calundu**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2020. DOI: 10.26512/revistacalundu.v4i1.30644. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/30644>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ROLLEMBERG, Denise; CORDEIRO, Janaina Martins. Revisionismo e negacionismo: controvérsias. **História, histórias**, v. 9, n. 17, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v9i17.36429>. Acesso em: 05 out. 2022.

SANTOS, Alessandra Barbosa. Mulheres Negras, Ensino Superior e Sucesso Profissional: enfrentando o racismo. **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturais e diversidades**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 143-173, 2021. DOI: 10.26694/caedu.v3i2.12185. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2377>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, Silvana Oliveira da; SANTOS, Sandra Maria Chaves dos; GAMA, Cíntia Mendes; COUTINHO, Giselle Ramos; SANTOS, Maria Elisabete Pereira dos; SILVA, Natanael de Jesus. A cor e o sexo da fome:

análise da insegurança alimentar sob o olhar da interseccionalidade. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, n. 7; e00255621, jul./2022. doi: 10.1590/0102-311xpt255621. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/MQHNQz5GH9NmxjZpFm3zC3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan.2023.

SILVA, Tatiana Dias. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. In: MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, IPEA, 2013. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3039/1/Livro-Dossi%C3%AA_mulheres_negras-retrato_das_condi%C3%A7%C3%B5es_de_vida_das_mulheres_negras_no_Brasil. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sergio Luiz; ZALEMBESSA, Simões. Colonialidade e de-colonialidade na crítica ao racismo e às violações:

para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. **Educar em Revista**, v. 37, p. e71306, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/X3D3CtSHRk4kKkTfC9HGbHF/?Format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jan.2023.

SLAVUTZKY, Abrão. Apresentação. In: NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do Inconsciente**. Significações do corpo negro. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro, 1983.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os assassinos da memória**: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo. Campinas, SP: Papyrus, 1988

Recebido em: 26/05/2024
Aprovado em: 12/06/2024

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

* Mestre 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	EJA I	EJA II	EJA I	EJA II	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

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.

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

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/l10.639.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

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): LEI 10 639/03 NO CURRÍCULO DO TEMPO JUVENIL

CECILIA CONCEIÇÃO MOREIRA SOARES*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-1803-6370>

RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

<https://orcid.org/0009-0009-3467-3979>

RESUMO

Este artigo tem por finalidade analisar a organização curricular do EJA/2022, voltada para o Tempo Juvenil e suas proposições temáticas para focar os conteúdos relacionados à disciplina Educação e Relações Étnico - Raciais com base na Lei 10.639/2003, particularmente, para o estado da Bahia no âmbito da escola pública. Para esta análise, utilizamos como fonte principal o documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC, intitulado: Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos/OCEJA em 2022, buscando evidenciar as propostas formativas e suas relações com as diretrizes que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Como lastro teórico, além de autores que contribuem para as reflexões sobre as políticas para EJA e análise do currículo para o Tempo Juvenil, utilizaremos as referências bibliográficas produzidas por autores(as)¹ cujos estudos contribuíram para redimensionar a visão monolítica e colonial do conhecimento sobre a inserção dos africanos e afro brasileiros na sociedade atual, especialmente os desafios e resistências, para que no contexto da educação, possamos potencializar as iniciativas sobre a temática e fortalecer a visão crítica dos alunos da EJA /Tempo Juvenil.

Palavras-chaves: Educação; EJA – Tempo Juvenil; Relações Étnicos Raciais; Lei 10 639/03

1 Este texto está em conformidade com procedimentos éticos para pesquisa bibliográfica

* Docente Pleno na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I - Departamento de Educação. Possui graduação Licenciatura em História (UCSAL/1987). Mestrado em História Social (UFBA/1994). Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/2009). Bolsa sandwich na Universidade de Salamanca Espanha (2008). Pós doutorado em Educação, Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB - (2016). E-mail: ccsoares@uneb.br

** Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED (2020) e graduação em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2001) e Pós Graduação em Memória História e Historiografia pela UESB (2010). Vice-diretora do Colégio Abdias Menezes em Vitória da Conquista. Professora de História em turmas da EJA (Ensino Médio) no colégio Eraldo Tinoco, na cidade de Presidente Jânio Quadros BA. E-mail: ruthchagascapela@gmail.com.

ABSTRACT

YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): LAW 10 639/03 IN THE YOUTH CURRICULUM

This article aims to analyze the curricular organization of EJA/2022, focused on Youth Time and its thematic propositions to focus on content related to the discipline Education and Ethnic - Racial Relations based on Law 10.639/2003, particularly for the state of Bahia within the scope of public schools. For this analysis, we used as the main source the document prepared by the Department of Education of the State of Bahia - SEC, entitled: Curricular Organizer for Youth and Adult Education/OCEJA in 2022, seeking to highlight the training proposals and their relationships with the guidelines it establishes. the inclusion in the official curriculum of the Education Network the mandatory theme "Afro-Brazilian History and Culture. As theoretical basis, in addition to authors who contribute to reflections on policies for EJA and analysis of the curriculum for Youth Time, we will use the references bibliographical literature produced by authors whose studies contributed to reshaping the monolithic and colonial view of knowledge about the insertion of Africans and Afro-Brazilians in today's society, especially the challenges and resistance, so that in the context of education, we can enhance initiatives on theme and strengthen the critical vision of EJA / Tempo Juvenil students.

Keywords: Education; EJA – Youth Time; Racial Ethnic Relations; Law 10 639/03

RESUMEN

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA): LEY 10 639/03 EN EL CURRÍCULO DE JÓVENES

Este artículo tiene como objetivo analizar la organización curricular de la EJA/2022, centrada en el Tiempo de la Juventud y sus propuestas temáticas para centrarse en contenidos relacionados con la disciplina Educación y Relaciones Étnicas - Raciales con base en la Ley 10.639/2003, particularmente para el estado de Bahía dentro del ámbito de las escuelas públicas. Para este análisis, utilizamos como fuente principal el documento elaborado por el Departamento de Educación del Estado de Bahía - SEC, titulado: Organizador Curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos/OCEJA en 2022, buscando resaltar las propuestas de formación y sus relaciones con las directrices que establece, la inclusión en el currículo oficial de la Red de Educación del tema obligatorio "Historia y Cultura Afrobrasileña". Como base teórica, además de autores que contribuyen a las reflexiones sobre las políticas de la EJA y al análisis del currículo de Tiempo de Juventud. , utilizaremos las referencias bibliográficas producidas por autores cuyos estudios contribuyeron a remodelar la visión monolítica y colonial del conocimiento sobre la inserción de africanos y afrobrasileños en la sociedad actual, especialmente los desafíos y las resistencias, para que en el contexto de la educación, podemos potenciar iniciativas sobre el tema y fortalecer la visión crítica de los estudiantes de EJA / Tempo Juvenil.

Palabras clave: Educación; EJA – Hora de la Juventud; Relaciones Étnicas Raciales; Ley 10 639/03

INTRODUÇÃO

De modo geral, a população negra é vítima do estigma das desigualdades sociais e econômicas, explicadas pelo racismo brasileiro enquanto prática social que estrutura a sociedade. Na atualidade, a negação de direitos dos jovens e adultos, enfatizada por Arroyo (2011, p. 30), no tocante à raça, gênero e etnia são as mesmas das gerações de seus pais e avós. Direitos esses negados historicamente aos mesmos coletivos sociais e raciais. Segundo Gomes (2011) as etapas e as modalidades de ensino consideram minimamente ou ignoram o impacto étnico-racial, na representação dessas pessoas no contexto social. Neste sentido, nos questionamos sobre o papel da Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa conjuntura de exclusão. Como os processos educativos que se dão em espaços escolares para o público da EJA, pode contribuir para uma reinterpretação positiva das referências identitárias de matrizes africanas, em contínuos processos de dinamismos culturais e em corpos negros de diferentes matizes de cores enquanto marcadores étnicos imediatamente perceptíveis?

No panorama da escola pública, os programas criados para aceleração devido à idade-série defasada ou mesmo a EJA, os jovens, adultos e incluindo os já considerados idosos, são em sua grande maioria negra, conforme sinalizamos. É este público que também desponta com alto índice de evasão escolar, grupo que se torna vulnerável aos problemas sociais perpassados pela questão racial e social, empurrando-os para o retardamento ou abandono das salas de aulas. No cenário da escola pública, os dados do IBGE 2022² mostram que no Nordeste 41,8 % das pessoas que se declararam como negras ou pardas não terminaram

2 Dados estatísticos recentes do IBGE mostram que o problema da evasão escolar é ainda maior quando se analisa as etapas da educação básica o número entre os declarantes negros e pardos chegam a 71% da população, seja por terem abandonado em algum momento a escola antes do término ou nunca ter frequentado.

o ensino Médio, evidenciando o problema de evasão escolar. Ao se colocar a evasão sobre um prisma, a cor dos sujeitos da EJA, se evidencia que o percurso escolar foi interrompido numa incidência maior em relação a outros grupos.

Evidenciam também que o percurso escolar foi perpassado pela constante luta pela sobrevivência, associada à questão racial e as dificuldades para se inserirem no mercado do trabalho conciliando com os estudos. Particularmente, este aspecto molda um cenário perverso ao restringir o acesso ao conhecimento escolar associado a invisibilidade que as histórias sob as referências culturais africanas e afro brasileiras tem em suas existências e como estas foram usadas de forma distorcida para aniquilamento de suas consciências e desvalorização da História.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA esteve ligada à tentativa de diminuir os índices do analfabetismo no Brasil, marcando a sua história no atendimento de quase toda a totalidade de uma população que se originou das classes excluídas. Inicialmente, o processo de educação desses sujeitos se origina de ações não formais de ensino, levando à sociedade o papel de protagonista no combate ao analfabetismo. Contudo, esse enfrentamento se restringia a grupos específicos resultando em ações esporádicas, algumas exitosas, porém limitadas a comunidades distintas, mas que não atingiam o país como um todo. Paulo Freire, percussor da Educação de Jovens e Adultos, defendia uma educação dialógica e democrática, partindo da experiência laboral, quando os sujeitos da EJA se descobrem fazedores de conhecimento, ao decodificarem a escrita e a leitura na língua portuguesa, alcançando uma experiência que se tornava libertadora. (2005)

Mais ainda, acrescentamos que os discentes na EJA, para além de aprenderem ler e escrever, buscam os instrumentos escolares para acessar informações sobre a memória ancestral africana e referências históricas que elevem a sua autoestima e possibilite uma representatividade sempre positiva, distantes dos estereótipos

da escrita eurocêntrica e heroica colonizadora. Entre os 15 e 18 anos, respeitando as diferenças regionais e pertencimentos étnicos, mas ao considerarmos a maior parte destes alunos como negros, mestiços, afrodescendentes, quilombolas, agricultores, indígenas e assalariados, salientamos a importância política para a prática de uma educação antirracista. Trazem para sala de aula diálogos importantes, a partir da experiência vivida e compartilhada por variadas pessoas, transformando o ambiente escolar em um cenário dialógico, cujas abordagens temáticas estão relacionadas diretamente aos problemas que perpassavam o existir dos discentes na EJA/Tempo Juvenil.

A pressão para que o ambiente escolar e os conhecimentos estabelecidos no currículo sejam descolonizados (GOMES, 2018), parte muitas vezes de fora para dentro da instituição de ensino, trazida por seus alunos. Desmistificar estereótipos, rasgar antigos manuais, agregar novas construções teóricas edificadas por *mãos pretas* de homens e mulheres, concilia e sugere a quebra dos paradigmas impostos, mitos que perversamente contiveram os movimentos negros coletivos ou reações individualizadas em oposição a subalternidade do conhecimento e na sociedade. Com este recorte, o processo de ensino aprendizagem, não se dará de forma a protagonizar apenas o docente, os discentes devem se sentir motivados a narrarem suas histórias, socializando os saberes inscritos em seus corpos e reproduzidos nas diversas práticas sociais no cotidiano onde residem.

É com essa perspectiva que buscamos refletir sobre a importância dos conteúdos escolares que enfatizam a função política e pedagógica da inserção da Lei 10 639 nessa modalidade de ensino.

ORGANIZADOR CURRICULAR PARA EJA 2022 - BAHIA

Ao analisar o currículo Educação de Jovens e Adultos na forma em que foi apresentado nas escolas do estado da Bahia no ano 2022, é apro-

priado usar o termo EJAs. O seu uso no plural deve-se ao fato de que no estado da Bahia existe uma complexidade no que se refere ao Ensino de Jovens e Adultos, pois a nova organização curricular apresentada no ano de 2022 propõe três modelos de currículos. Um para Tempo Formativo (segue a Legislação federal da EJA com idade mínima de ingresso a partir dos 18 anos); outra para o Tempo Juvenil (idade de ingresso dos 15 aos menores de 18 anos) e por fim, outra para o Tempo de Aprender – segue a idade mínima de 18 anos e apresenta em sua carga horária uma parte remota.

Por esse motivo, as escolas estaduais da Bahia têm um formato curricular de EJA direcionado também as modalidades de ensino prisional, indígena e quilombola, onde são utilizados alguns métodos de avaliação que também estão na estrutura dos Tempos Formativos da EJA.

Na análise documental das mudanças curriculares propostas nas EJAs do Ensino Médio nas escolas estaduais da Bahia no ano de 2022 se faz necessário recorrer ao documento anterior (2009) intitulado: “EJA – Educação de Jovens e Adultos aprendizagem ao Longo da Vida”, o qual norteava todo o trabalho da EJA até o ano 2021.

Segundo Chagas e Soares (2018; 2022) o primeiro documento foi elaborado partindo da escuta de profissionais e estudiosos da EJA, e continha inovações curriculares metodológicas partindo da premissa que os sujeitos da EJA são pessoas maiores de 18 anos que por algum motivo ficaram longe da escola. Já o segundo documento foi elaborado por uma equipe técnica da Coordenação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC-BA, tendo como objetivo reelaborar a organização curricular dos Tempos Formativos, do Tempo Juvenil, e do Tempo de Aprender.

O primeiro documento que norteou o trabalho da EJA nas escolas a partir de 2009 esteve em vigor até 2021. A partir de 2022, o Estado da Bahia deixou de ofertar o ensino Regular no turno noturno, passando a ter as turmas das EJAs, sendo: Tempo Formativo, Tempo juvenil

e Tempo de aprender. As mudanças provocadas pela distribuição no currículo da EJA vigora de 2009 até 2021 foram alteradas com a publicação das portarias SEC nº 44/2022, nº 150/2022 e nº 995/2022 que norteiam o documento de 2022.

A composição dos Tempos Formativos de 2009 previa que o educando concluiria seu percurso escolar do fundamental ao médio em 7 anos, sendo que 2 destes anos seriam para o ensino Médio, por sua vez dividido em duas ETAPAS; Eixos VI e VII.

Na análise da Matriz curricular do Ensino Médio da EJA, as mudanças nas novas diretrizes curriculares são significativas, começando pela carga horária existente. A parte diversificada se altera para incluir componentes curriculares de Eletivas e Inclusão Digital, não alterando o quantitativo de aulas, que permanecem as mesmas: 120h anual e 240h bienal. Contudo, são incluídas duas disciplinas da base comum: Artes e Educação física – que outrora não existiam, além do aumento na carga horária do componente curricular de língua portuguesa. O resultado dessas mudanças são a reorganização das cargas horárias da área de ciências humanas que eram de 12h para 10h e ciências da natureza de 12h para 09 h.

Outra mudança significativa que difere do documento de 2009 é a reorganização dos componentes curriculares, antes divididas em dois grupos de Área do Conhecimento: 1 – Linguagens e suas Tecnologias junto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no eixo VI; 2 – Matemática e suas Tecnologias junto de Ciências da Natureza e suas tecnologias no Eixo VII.

Após a publicação das portarias 44/2022, nº 150/2022 e nº 995/2022 os componentes curriculares retornam a serem distribuídos e ofertados em todos os 2 anos que compõem o Ensino Médio, tendo assim reorganizadas todas as áreas do conhecimento nos respectivos anos do Ensino Médio.

A educação enquanto processo de aprendizado e produção de conhecimento, demanda investimentos e tempo. Por esse prisma como

entender tantas mudanças oriundas de uma política de Estado para a Educação de Jovens e Adultos com alterações significativas na carga horária e na reestruturação curricular? O mais difícil ainda é atribuir ao Tempo Juvenil – modalidade da EJA exclusiva para alunos maiores de 15 anos e menores de 18 – uma proposta curricular de ensino médio com um currículo que se assemelha ao novo ensino médio regular. No contexto do ofício da gestão escolar, a programação dos professores segue padrões rígidos do Estatuto do Magistério (Lei 8.261) e do Sistema de Programação, webnet³. O fim do ensino regular no noturno seria a saída encontrada pela Secretaria do Estado para minimizar o problema de professores excedentes? Como ficam os sujeitos do Tempo Juvenil que não se encontram em idade-série defasada?

Essa proposta aparentemente simples, pode sugerir uma estratégia para aceleração escolar a alunos que teriam idade de prosseguir no ensino regular sem grandes prejuízos. O problema pode ser maior, ao se considerar o fim do ensino regular, ou seja, o Ensino Fundamental e Médio, no turno diurno, deixando como opção para os alunos da rede Estadual o Ensino Integral “profissionalizante” e para o turno noturno as EJAs. Os jovens baianos de baixa renda teriam como parar de trabalhar para estudarem no ensino Integral? Seria utopia pensar sob essa expectativa. As famílias baianas de baixa renda, dependem muitas vezes da contribuição do trabalho exercido pelos jovens e eles mesmos dependem de atividades remuneradas para prover a subsistência. O Estado da Bahia mesmo com Programa Bolsa Presença⁴,

3 Sistema usado pelas Escolas Estadual da Bahia para inserir a programação dos professores anualmente. Esse programa, usa os dados do Sistema SIGEDUC onde se computam todas as turmas e as cargas horárias dos respectivos componentes curriculares. Cada professor tem sua carga horária mínima de 13h aulas por turno registrada nesse sistema.

4 O Governo do Estado da Bahia através da LEI 14.310 de 24 de março de 2021 Instituiu o Programa Bolsa Presença com o objetivo de estimular os alunos da Rede Pública Estadual a manterem-se na escola. Esse Programa seleciona os estudantes da Baixa

não garante a permanência desses alunos no ensino diurno integral. São muitos os aspectos que influenciam e determinam a interrupção ou ausência nas salas de aulas dos jovens entre 15 e 18 anos, infelizmente não poderemos neste artigo aprofundar as análises que dependem de diversas variantes na tentativa de responder sobre as razões diretas para evasão na EJA.

De acordo com a proposta atual, específica para distribuição da EJA no Ensino Médio, o documento norteador buscou construir o conhecimento compartimentando as áreas afins, o que talvez para alguns discentes seja uma alternativa para continuar os estudos.

Para Arroyo (2005), reestruturar a Educação de Jovens e Adultos implica em reconhecer as identidades coletivas que foi estendida a gerações. Ser indiferente a coletividade desses sujeitos, significa a perda de suas próprias identidades, reduzindo-os a sujeitos isolados de sua base originária. Nesse aspecto, o texto Educação de Jovens e Adultos organizado por Pires (2006) reforça o argumento, questionando a necessidade de mudanças em relação à questão racial, não restrito apenas a temas transversais ou mesmo curricular, mas, sobretudo nas indagações, nos debates e histórias de vida.

PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA O TEMPO JUVENIL: EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS

A Lei 10 639/03, constitui um importante marco político para inserção, promoção e va-

Renda utilizando o sistema do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal- Cadiúnico. As famílias selecionadas, recebem o valor de 150,00 por família. Nesse mesmo Programa o governo do Estado alterou por meio da Portaria 21.285 de 30 de março de 2022 acrescentando mais 50,00 por filho matriculado na Rede. Para que a família seja beneficiada além da renda mínima a ser considerada, também é dever do aluno assiduidade, a participação obrigatória nas atividades eletivas; a construção do relatório Projeto de Vida; a participação da família todas as vezes que a escola solicita; e manutenção dos dados cadastrais na escola e no Cadiúnico.

lorização das histórias dos sujeitos abrangidos pela legislação⁵. Ainda temos muitos desafios a serem vencidos, adequações e acompanhamentos se fazem necessários para que a lei não perca sua essência, nem finalidade, que sobretudo não esmoreça frente as dificuldades e resistências nos espaços escolares. Para tanto, é fundamental que a comunidade escolar, e particularmente os professores e gestores, estejam comprometidos com os conteúdos e concepções curriculares que enfatizam os temas à efetivação da mesma. As alterações curriculares estabelecidas também é um direito da população negro-mestiça no contexto da educação geral. São vítimas de uma formação escolar que negligencia quando não obscurece as narrativas históricas sobre o povo negro no Brasil, silenciam suas memórias, esvazia os sentidos e significados dos saberes coletivos. Infelizmente, a escrita oficial continua com fortes registros que apresentam negros e negras como meros coadjuvantes e subalternos as políticas de controle escravagista. Outra distorção, é o argumento contra ofensivo do discurso da vitimização, quando na verdade sofremos impiedosamente as injúrias raciais, racismo e exclusão dos processos sociais que possam assegurar uma vida com dignidade.

Decorrido duas décadas da implantação da lei 10 639/03, nos deparamos com um quadro ainda insatisfatório para efetivação da mesma em diferentes níveis e modalidades de ensino. A partir deste raciocínio, partiremos para análise de caráter preliminar do currículo para orientação ao ensino da EJA na Bahia/2022. As reflexões nos permitem algumas indagações para repensar a ênfase dada ao tema educação e relações étnico raciais, a partir do atendimento as diretrizes que obrigam a inserção de novos conhecimentos sobre a história africana e cultura afro brasileira.

Nesse sentido, o currículo para orientação

5 Após a lei 10 639/03 foi promulgada a 11 645/08, que ampliou a obrigatoriedade do ensino da cultura Indígena nas escolas públicas. A ênfase na 10 639 é uma postura política que enaltece os percursos históricos de tal medida e privilegia seu público.

ao ensino da EJA na Bahia/2022, nos permite algumas reflexões para repensar a ênfase dada ao tema educação e relações étnico raciais, a partir do atendimento as diretrizes que obrigam a inserção de novos conhecimentos sobre a história africana e cultura do afro brasileira.

Acreditamos que a sinalizações dessas lacunas possam no futuro serem consideradas para melhoria do currículo e atendimento as reivindicações por novas epistemologias que favoreçam a autoestima dos discentes negros – mestiços e desconstrução do racismo em sala de aula. Os temas são importantes para negros e não negros!

Partimos do enfoque das diretrizes para EJA/2022, direcionada ao currículo para ensino no Tempo Juvenil, abrangendo a fase etária dos 15 aos 18 anos. Pode até parecer desnecessário tal ênfase, considerando-se a faixa etária e experiências de vida, mas é justamente esse recorte que ao novo ver, prescinde de análise para que possamos alcançar o jovem que será adulto dentro de uma estrutura social excludente e racista. O racismo se evidencia de diferentes formas e contextos ao longo da vida dos afrodescendentes, pessoas cujos traços africanos negros sejam evidenciados no seu fenótipo ou simplesmente a despeito dessas características se identifiquem com a cultura e sintam-se pertencentes. Em razão da história econômica do Brasil, pessoas que, embora não apresentam muitas evidências fisionômicas sobre sua herança racial negra, estão na totalidade inseridas no grupo social de desprestígio econômico. Quase todos trazem a marca da mestiçagem, suas posições sociais se caracterizam pelas diminutas oportunidades para ascenderem socialmente. As dificuldades para se inserirem em modelos educacionais tradicionais são enormes, quando não são violentados pela necessária interrupção do percurso escolar em razão de outras variadas demandas.

Nesse sentido, a EJA é um dos caminhos para tentar superar as interrupções e atrasos no percurso escolar da educação Integral. Neste

universo de formação, urge a promoção de diálogos que exponham sobre os processos históricos de exclusão social de pobres, e sobretudo negros-mestiços em diferentes regiões. É este grupo que devemos preparar intensificando as interpretações e desconstruções dos ideais racistas, tentando amenizar os prejuízos e distorções apreendidos no percurso escolar fragmentado. Provavelmente, estes jovens já terão internalizados as construções ideológicas na divisão do trabalho com base na estrutura racial reinante, e é mais uma razão para que o currículo dê mais espaço aos conteúdos relacionados a cultura africana e afro brasileira, mas de forma estruturada.

Não é suficiente abrir espaço para inserção do tópico no currículo, sem desdobramentos e a mercê da relativa autonomia da instituição na promoção do debate e suas instruções, como fica estabelecido no documento Orientador da EJA Bahia/2022. O que percebemos é o registro vago, superficial e sem conexão com os temas que evidenciam a discriminação racial. As discussões sobre teorias raciais e racismos não aparecem como é necessário para despertar e enfrentar as estratégias na linguagem e na prática de ensino que burlam o assunto doloroso, mas necessário. A palavra alienação, aparece na escrita curricular para EJA, mas de que alienação estamos falando? Pois bem, se a discussão é sobre racismo não se destaca para compreensão das relações raciais na Bahia e por extensão no Brasil. Diante essa lacuna, pergunta-se como nossos alunos negros e negras despertarão para as armadilhas e estratégias racistas que terminam por definir suas participações na sociedade?

O percurso formativo pessoal dos discentes e as dificuldades para finalização desse processo já evidencia se analisado as particularidades, que tem na questão da cor e classe dois paradigmas cruciais para limitação do futuro na sociedade. O currículo da EJA com base no documento para Orientação no ano 2022, ao promover a possibilidade de formação para jovens de diferentes localidades e matrizes

culturais, contraditoriamente se furtou em precisar as bases temáticas para uma imersão séria e comprometida com as diretrizes da Lei 10 639. O docente, dependendo da sua identidade cultural e formação, poderá promover um debate mais profundo, porém, isto já deveria estar definido nos parâmetros da discussão e abordagens históricas.

Geralmente, este é um conteúdo melhor aprofundado em formações universitárias, e a ênfase de acordo com a natureza do curso e política na instituição de ensino superior. Mas, a realidade das experiências dos jovens e adultos no ensino é outra, sentem na pele o que é o *não lugar*, anseiam poderem se expressar sobre as construções ideológicas que refletem em suas vidas, consciente ou inconscientemente, sabem definir o que é racismo no Brasil.

Entendemos que as discussões sobre trabalho, habilidades, devem vir travadas com as mediações sobre a persistência da mentalidade escravista, patriarcal e racista herdada, presente em todos setores até então. Como romper com essa estrutura, se na oportunidade de promover reflexões mais profundas, de acessarem informações e leituras que rompam com o colonialidade do conhecimento isto não ocorre?

Na Universidade do Estado da Bahia recebemos alunos oriundos dessa modalidade de ensino, e para nossa surpresa, apesar da faixa etária e experiência de vida, não tiveram durante a formação um espaço para debate mais sistemático sobre a questão racial. Não se pode aprender a ler e escrever, sendo negro no Brasil, sem ler e desconstruir as ideias raciais, tão arraigadas no conhecimento de cunho eurocêntrico, referência para a escrita de intelectuais brasileiros alinhados com as teses sobre mestiçagem, criminalidade e inferioridade da cultura popular, majoritariamente negra. Alguns conceitos como cultura, trabalho, religião, tradição, raça, família negra, sociabilidade negra, moradia e outros aspectos deveriam aparecer na recondução de um olhar livre das influências do colonizado no currículo

do Tempo Juvenil, dando sentido positivo aos arranjos de vida, reconfigurações e adaptações para sobrevivência da pessoa, corroborando com informações para rejeição do modelo social excludente.

As leis 10639/03 e 11 645/08, constituem dois importantes marcos políticos para inserção, promoção e valorização das histórias dos sujeitos abrangidos por tais medidas. Ainda temos muitos desafios a serem vencidos, adequações e acompanhamentos se fazem necessários para que não percam suas essências, nem finalidades, que sobretudo não esmoreçam frente as dificuldades e resistências nos espaços escolares. Para tanto, é fundamental que a comunidade escolar, e particularmente os professores e gestores estejam comprometidos com os conteúdos e concepções curriculares que enfatizam os temas que norteiam a efetivação das leis. As alterações curriculares estabelecidas nessas leis também é um direito da população negro-mestiça no contexto da educação, que ao se depararem com a problemática da ausência dos saberes e revisão histórica das narrativas didáticas, que distorcem e invisibilizam a participação social dos destes na sociedade brasileira. Geralmente, apresentados como meros coadjuvantes e subalternos as políticas de controle escravagista, assim como, passivos aos critérios sociais estabelecidos pela ideologia racista vigente até então.

O silenciamento ou tornar oculto os direcionamentos para a prática docente que se coadune com os objetivos da lei, resultado da mobilização do movimento negro, das denúncias à Unesco sobre a crueldade do racismo brasileiro no que tange a exclusão escolar e participação igualitária na sociedade, reflete consideravelmente na construção renovada e ampliada para uma história das Áfricas *decolonial*, na promoção de narrativas que evidenciam histórias de homens e mulheres negros como protagonistas no processo de resistência e superação das barreiras impostas pelo racismo estrutural e na condução política e reativa

a intolerância cultural e religiosa. Ademais, contribui para politizar nossos discentes sobre a desconstrução das *Belas Mentiras* ratificadas pela ciência e produções intelectuais, onde nossas histórias não eram protagonistas, nem tão pouco evidenciavam a diversidade cultural e processos contínuos de resistência, adaptações, superações e contribuições importantes na construção da sociedade brasileira.

(IN) CONCLUSÃO

Embora esta análise tenha caráter preliminar, acreditamos que as sinalizações apontadas, sejam colaborativas para reflexão sobre a lei 10 639/03 no currículo da EJA – Tempo Juvenil na Bahia particularmente. Embora conste o tema sobre cultura afro brasileira, enfatizamos que a descrição não assegura a aplicabilidade da lei, alguns conceitos como raça e racismo, cultura afro brasileira tem que perpassar os saberes a serem adquiridos e espelhar nos resultados para formação cidadã no contexto social marcado pela história da escravidão dos povos africanos.

Os discentes no Tempo Juvenil, se deparam com a descrição no currículo que oculta temas importantes para compreenderem a estrutura social vigente e a ideologia racial, em termos dos desempenhos sociais possíveis a negros e negras na sociedade. Trata-se de conhecimentos negados e invisibilizados, que devem cravar acento no currículo e na prática de ensino docente. São propostas renovadas, com aportes teóricos e metodologias, cujos recursos didáticos tradicionais são revisados, selecionados e agregadas novas literaturas epistemológicas que nos confortam ao romperem com a colonialidade do saber.

Está é uma prática social e política que o docente não faz isoladamente, é necessário buscar o alinhamento entre docentes, enfrentar o silêncio do currículo e promover práticas que contribuam para colocar na ordem do dia esse tema primordial para as relações raciais no nosso dia a dia.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M.A.G.C., GOMES, N.L. (org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. São Paulo. Autêntica. 2011.
- BAHIA. Lei nº 8.261. Estatuto do Magistério. Governo do Estado da Bahia. Salvador. 2002.
- BAHIA. Política da EJA da Rede Estadual: Educação de Jovens e adultos aprendizagem ao longo da vida. Superintendência de desenvolvimento da Educação Básica; Diretoria de Educação Básica; Coordenação de Educação de Jovens e Adultos; Universidade do Estado da Bahia- UNEB; Pró - Reitoria de Extensão – PROEX, Salvador, 2008.
- BAHIA. Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2022. Equipe de Elaboração do Organizador da EJA-OCEJA, Salvador, 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais. Brasília-DF. (Estudos & Pesquisas: Informações demográficas e socioeconômicas), 1998.
- CHAGAS, Ruthnelle de Oliveira Chagas, SOARES, Cecília Conceição Moreira. A prática formativa do ensino de jovens e adultos: proposta de organização curricular. XXIV EPEN- Encontro de pesquisa Educacional do Nordeste- reunião Científica da Regional Nordeste da ANPED, realizado na Universidade Federal da Paraíba, de 19 a 22 de novembro de 2018.
- _____. *A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação Básica: a relação entre pedagogia e história* IN Currículos e práticas educativas na educação básica. / (Org.) Reginaldo Santos Pereira ... [et al.]. - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022, PP 179 – 194.
- FREIRE, Paulo *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro descolonizando os currículos*. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramon (Orgs.). *Decolonidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. P. 223-246
- GOMES, N. L. Sujeitos coletivos e políticas públicas. Educação de Jovens e Adultos e questão racial. Algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M.A.G.C., GOMES, N.L. (org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. São Paulo. Autêntica. 2011.

PIRES, Rosane de Almeida. Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Secad, 2006.

Recebido em: 04/10/2023
Aprovado em: 19/10/2023

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE RESERVA DE VAGAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

ROMILSON DO CARMO MOREIRA*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-8549-2782>

RUBENS MARIO RIBEIRO PACHECO**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0009-0004-2890-2003>

JORGE ADRIANO FERREIRA DE SOUZA***

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-8256-7443>

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o efeito das Políticas de Ações Afirmativas para negros e pobres nas universidades públicas, tendo como variável de impacto a nota dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de 2015. Identificar o impacto da política significa avaliar os efeitos do programa sobre a população alvo e tem a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a aplicação da política e as alterações nas condições sociais. Utilizou-se o método quase experimental como estratégia para construir o grupo de tratamento, com auxílio de técnicas econométricas levando em consideração algumas variáveis observáveis que entram no modelo como variáveis de controle, como: sexo, idade, raça, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, trabalho, recebe bolsa, horas de estudos e pessoas que moram na mesma casa. As evidências apontaram estatística significativa com impacto positivo para as políticas de ações afirmativas de reservas de vagas. Os estudantes cotistas tiveram nota média de desempenho no exame do ENADE superior aos não cotistas.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Políticas Públicas; Impacto; Causalidade.

ABSTRACT

ASSESSMENT OF THE IMPACT OF AFFIRMATIVE ACTION POLICIES TO RESERVE VACANCIES AT PUBLIC UNIVERSITIES

This paper aims to analyze the effect of Affirmative Action Policies for blacks and poor people in public universities, having as impact variable the students' score

* Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPQ,2016). E-mail: rcmoreira@uneb.br

** Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Geotecnologias Aplicadas ao Planejamento Territorial e Ambiental – GEOPLAN – UCSal. (CNPQ, 2020). E-mail: rmpacheco@uneb.br

*** Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPQ, 2016). E-mail: jorsouza@uneb.br

in the National Student Performance Examination (ENADE) in the year 2015. Identify the impact of the policy means assessing the effects of the program on the target population and intends to establish a causal relationship between policy implementation and changes in social conditions. The quasi-experimental method was used as a strategy to construct the treatment group, with the help of econometric techniques, taking into account some observable variables that enter the model as control variables, such as: sex, age, race, mother's education, father's education, work, whether the student receives a scholarship, study hours and people living in the same house. The evidence pointed to significant statistics with a positive impact on affirmative action policies for vacancy reservations. Quota students had a higher average performance score on the ENADE exam than non-quota students.

Keywords: Affirmative Actions; Public policy; Impact; Causality

RESUMEN

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA PARA RESERVAR VACANTES EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Este trabajo tiene como objetivo analizar el efecto de las Políticas de Acción Afirmativa para personas negras y pobres en las universidades públicas, teniendo como variable de impacto la calificación de los estudiantes en el Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE) del año 2015. Identificar el impacto de la política significa evaluar la efectos del programa en la población objetivo y pretende establecer una relación causal entre la aplicación de la política y los cambios en las condiciones sociales. Se utilizó el método cuasiexperimental como estrategia para construir el grupo de tratamiento, con la ayuda de técnicas econométricas, tomando en cuenta algunas variables observables que ingresan al modelo como variables de control, tales como: sexo, edad, raza, educación de la madre, origen del padre. educación, padre, trabajo, beca, horas de estudio y personas que viven en la misma casa. La evidencia señaló estadísticas significativas con un impacto positivo en las políticas de acción afirmativa para las reservas de vacantes. Los estudiantes cuotas obtuvieron un puntaje promedio de desempeño más alto en el examen ENADE que los estudiantes no cuotas.

Palabras clave: Acciones Afirmativas; Políticas públicas; Impacto; Causalidad.

1. INTRODUÇÃO

A adoção de programa de reserva de vagas como instrumentos de políticas públicas tem propiciado um intenso debate. Sobretudo, quando analisada, do ponto de vista dos seus efeitos e resultados. Caracterizada pela vinculação aos ideais de justiça e igualdade de oportunidade, as ações afirmativas por meio de cotas de vagas nas universidades públicas, buscam reduzir as diferenças no acesso, com proposta de melhorar a inclusão sócio educacional.

Determinar o impacto das políticas de ações afirmativas nas reservas das unidades públicas é um tema complexo e importante que envolve vários aspectos que devem ser assim caracterizados: Impacto Social e Econômico, diversidade e inclusão, impacto na sociedade, etc.. O objetivo principal dessas políticas é promover a inclusão de grupos que sob o enfoque histórico, foram afastados ao acesso a serviços demandados à sociedade: negros, indígenas,

peças com deficiência, provenientes de escolas públicas e outros, no ensino superior.

Reservar um determinado número de vagas, em condições especiais aos grupos que historicamente foram alvos das desigualdades e que ao longo do ciclo educacional, não tiveram acesso às mesmas condições e oportunidades, representa parte do mecanismo de inclusão. São políticas públicas direcionadas aos indivíduos identificados pela raça, etnia, origem escolar mais que compõem um quadro acumulado de desvantagens e pouca representatividade no âmbito da educação pública superior.

Os dados estatísticos do sistema educacional brasileiro apresentam registro crescente nas matrículas no ensino superior público, entretanto os jovens negros e pobres seguem com baixa representação entre os ingressantes nas universidades públicas. Estes grupos da população, que muitas vezes se misturam em um só, usualmente não dispõem de recursos para custear uma formação pré-universitária de qualidade.

Segundo Griner e Sampaio (2015), o modelo educacional brasileiro acumula uma grande contradição, o aluno oriundo do ensino médio privado, mais bem preparado para concorrer às vagas via vestibular, ingressa com maior facilidade no ensino superior público, entretanto, o aluno egresso do ensino médio público acessa em sua grande maioria o sistema educacional superior privado.

A política de acesso às vagas ao ensino superior da educação brasileira agrava o mecanismo da desigualdade, contribuindo, assim, para acirrar o debate das diferenças sociais entre grupos. Sobretudo, entre estudantes egressos do ensino público, que no campo da competição estão socialmente em desvantagens e reivindicam outros arranjos de ingressos com melhores condições de igualdade de oportunidade.

Diante do quadro exposto, colocou-se em pauta, na sociedade brasileira, a construção de um conjunto de políticas públicas no campo educacional. Os programas de ações afirmativas, criados nesse contexto, visam, nesse

sentido, corrigir as desigualdades acumuladas historicamente, criando mecanismos que garantam melhores condições de igualdade de oportunidade. No âmbito desse debate, o governo federal no ano de 2012, instituiu para todas as universidades federais a Lei de Cotas – Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012).

Assim, após a regulamentação da Lei, que advogou uma adoção gradativa de reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior, para os estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública, diferenciando-os a partir de um critério de renda e cor. Ficando instituindo, nos termos da Lei que: até o ano 2016, todas as universidades federais irão reservar 50% de suas vagas para alunos cotistas.

As vagas direcionadas à política de cotas devem ser subdivididas, metade para estudantes egressos do sistema educacional público que comprovem renda *per capita* familiar superior a 1.5 salários mínimos e metade para estudantes oriundos de escola pública cuja renda familiar *per capita* é inferior ou menor a 1.5 salários mínimos. Também, será levado em conta quantitativo mínimo de pretos, pardos e indígena por cada estado, seguindo as estatísticas do censo do IBGE.

O objetivo do presente estudo é avaliar o programa de ações afirmativas de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras, inclusive, evidenciando a relevância das políticas de ações afirmativas no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Mensurar o desempenho dos alunos cotistas, tendo como variável de impacto a nota no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para o ano de 2015; Identificando também o impacto das políticas de ações afirmativas o que significa mensurar os efeitos do programa sobre a população alvo com a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a aplicação da política e as alterações nas condições sociais.

No estudo de avaliação de impacto, o que se deseja é captar o efeito líquido, mensurar

os efeitos do programa sobre a população alvo por ter participado de um programa social. Na perspectiva da avaliação das políticas de ações afirmativas, essa análise é realizada através da observação do que teria acontecido com os estudantes optantes pelo sistema de cotas (grupo de tratamento), caso não tivesse sido contemplado pela política (grupo de controle). Fundamental, para a robustez do mecanismo, considerar os estudantes com as mesmas características dos cotistas, mas que no mesmo período, não foram contemplados pelo programa.

Gutierrez e Silva (2017) uma das dificuldades da avaliação de políticas públicas é construir o contrafactual, encontrar um grupo de indivíduos que representem adequadamente a condição de não tratado. Ou seja, estudantes que não são cotistas, mas que apresentem características muito semelhantes. O grande desafio é encontrar, um grupo de estudantes que funcione como um bom contrafactual do grupo de tratados. Normalmente, essa dificuldade se apresenta, quando um programa não é desenhado segundo a seleção aleatória, isso é o que se encontra na maioria dos programas sociais.

Gutierrez e Silva (2017) Um mecanismo muito utilizado para superar essas dificuldades, administrar procedimentos de avaliação baseados em método quase experimental. Os métodos não experimentais consistem em substituir a seleção aleatória por certas hipóteses e modelos matemático-estatísticos que visam a tornar o grupo de controle parecido muito semelhante com o grupo tratado.

Nessa perspectiva, o presente artigo utilizou, como forma para superar as dificuldades na construção do contrafactual, técnicas econométricas levando em consideração algumas variáveis de controle, como: sexo, idade, raça, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, trabalho, recebe bolsa e horas de estudos. Variáveis e indicadores retirados do microdados ENADE2015. O indicador escolhido para verificação do impacto dos cotistas foi à nota de desempenho no ENADE.

Para atingir os objetivos estabelecidos, este artigo está dividido em seis seções, além desta consideração introdutória. Na segunda seção, é apresentado o processo de regulamentação e funcionamento das políticas de reserva de vagas de ações afirmativas, na seção seguinte, descreve-se as estratégias metodológicas, apresentando as manipulações algébricas e características teóricas dos modelos utilizados. Na quarta seção, são apresentadas a base de dados e descreve-se o ENADE. Na quinta seção apresenta as análises e as considerações com os resultados encontrados do estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A importância das Políticas de Ações afirmativas e sua Relação com a Educação de Jovens e Adultos – EJA

As políticas públicas voltadas para o contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA têm legado histórico recente. Foram implementadas a partir dos últimos 50 anos, constituídas com base em projetos de alfabetização demarcados por características de provisoriedade, pulverização e descontinuidade. Neste contexto, tendo como marco de referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, verificamos como componente característico que a exclusão social tão significativa no sistema educacional brasileiro é acentuada pela defasagem a que foram submetidos muitos estudantes, negando seu direito de participação no exercício pleno da cidadania e de integração à vida produtiva de maneira mais efetiva, com seus direitos garantidos legitimamente.

Analisando os dados e as estatísticas do IBGE em 2022, aproximadamente 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, são analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste. Quando analisado por cor ou raça, os dados revelam que cerca de 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade de cor branca eram anal-

fabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4%. Entre mulheres e homens com 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens.

No contexto dessas estatísticas, e buscando amparo na legislação educacional brasileira podemos entender as políticas públicas educacionais direcionadas ao EJA, que se caracteriza como um conjunto de oportunidades para um combinado de estudantes que não tiveram chance ou que foram excluídos do ciclo regular de estudos. O EJA é uma modalidade educacional voltada para um conjunto de indivíduos que não tiveram oportunidade de cumprir o ciclo escolar na idade considerada apropriada. São políticas educacionais destinadas a indivíduos acima de 15 anos adultos de todas as idades que desejam retomar sua trajetória educacional e conclui o ensino fundamental ou ensino médio.

O desafio das políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos – EJA, e como preconiza as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000) é o fortalecimento do processo educacional ao longo da vida, recompensar no processo de aprendizagem a escolaridade não realizada por conta do ciclo interrompido pelos desfavorecidos no contexto de desigualdade de oportunidades. Garantir a oferta e acesso com permanência, como estratégias de redução sustentada da evasão são constituintes de uma política pública educacional direcionada ao EJA.

Assim, as políticas de ações afirmativas de reserva de vagas no contexto da educação de jovens e adultos constituem o mecanismo de igualdade de oportunidades no ciclo educacional de jovens e adultos que sempre estiveram excluídos do processo educacional. No contexto da educação de jovens e adultos, podemos incluir a reserva de vagas em instituições de ensino nas universidades públicas, através de programas de bolsas de estudo, incentivos financeiros para discentes de baixa renda, apoio acadêmico adicional e programas de capacita-

ção profissional. Reservando aos estudantes essas oportunidades adicionais, as políticas de ações afirmativas ajudam a reduzir as disparidades educacionais e promove a inclusão social diversificando o ambiente universitário.

2.2 Histórico das Políticas de Ações Afirmativas no Sistema Educacional Brasileiro

No ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF), considerou constitucional, a adoção de políticas de reservas de vagas na Universidade de Brasília (UnB), quando analisava diversos pedidos de inconstitucionalidade sobre o critério de ingresso via cotas nas universidades públicas. O argumento sustentado pelos 11 juízes em favor das políticas públicas de ações afirmativas de reserva de vagas foi “A desigualdade étnico-racial, a discriminação racial, o reconhecimento de injustiças históricas, a reparação dessas desigualdades, ou ainda, a necessidade da diversidade de classe e raça na universidade” (PAIVA, 2013).

Paiva (2013) A Lei federal 12.711/2012 dispõe sobre a implementação e consequente adoção de políticas de ações afirmativas com reserva de 50% das vagas nas universidades federais. Essas instituições têm prazo até 2016 para criar mecanismos e desenhos de políticas públicas com forte componente de inclusão para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A lei foi regulamentada pelo Decreto 7.824/2012 e pela portaria Normativa n.18/2012 do Ministério da Educação

Vilela et al. (2017) as políticas de ações afirmativas de reserva de vagas são divididas em diversas modalidades, organizadas por grupos com determinada característica socioeconômica. Estudantes egressos do ensino médio privado não são elegíveis (ou seja, que não estudaram em escola pública); estudantes de escola públicas, estudante com renda familiar *per capita* de 1.5 Salários Mínimos, e estudantes que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas são o público alvo elegível do programa.

Vilela et al. (2017) Os 50% das vagas destinadas são subdivididas em dois grupos: 25% para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*; e 25% para estudantes de escola pública com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Nos dois casos, a Lei obriga reservar um percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, observando os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

O termo Ação Afirmativa enquadra-se, no combinado de intervenções via políticas públicas com o objetivo de proteger minorias e grupos que historicamente tenham sido alvo de discriminação. Normalmente, ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de prestígio (OLIVEN, 2007).

O Intuito dessas políticas é retificar a disparidade circunstancial e organizacional dentro da sociedade através de instrumentos reconhecidos dos grupos mencionados. Nesta linha, os autores Arruda, Bulhões e Santos (2022), comungam que a política de cotas raciais no Brasil se constituem uma ferramenta de intervenção social para proporcionar igualdade de oportunidades às pessoas que se identificam como cidadãos negros, pardos e indígenas, com o objetivo de saldar dívidas históricas acumuladas ao longo dos anos. Essas políticas têm um intuito de combater não apenas a discriminação racial, mas também a de gênero, o preconceito contra pessoas com deficiência física e as disparidades econômicas que impedem o ingresso nas universidades públicas federais (BATISTA, 2020).

As políticas de discriminação positiva tem seu objetivo nos grupos sub-representados, nas minorias provenientes de processos históricos marcados pelo estereótipo da discriminação. Uma das características dessas políticas é a combinação da igualdade de oportunidade mais a diversidade no ambiente acadêmico,

de tal modo que mulheres, negros, operários, população indígena e a da zona rural possam apresentar, em termos médios, o mesmo nível de escolaridade, ou renda dos grupos em posição de prestígio social diferenciado.

Portanto, por um determinado período de tempo, as políticas públicas de ações afirmativas criariam incentivos temporários, perseguindo um equilíbrio social como um ideário de justiça distributiva (Roemer,1998), integrando percentuais de segmentos dos grupos sub-representados na população geral, e na composição dos grupos de prestígios nas diversas instituições que fazem parte da sociedade (OLIVEN, 2007).

No Brasil, nos últimos anos diversas ações governamentais articuladas no âmbito do poder público e na iniciativa privada têm viabilizado o estabelecimento da obrigatoriedade de 50% de mulheres nas candidaturas para cargos políticos eletivos. Assim, com políticas educativas específicas para indígenas, a implementação em alguns órgãos públicos de condições de acesso privilegiadas para afrodescendentes, a obrigatoriedade imposta às empresas de contratação de um percentual mínimo de portadores de necessidades especiais têm se configurado como exemplos políticas públicas de ações afirmativas (NEVES E LIMA, 2007).

Neste sentido, alguns estudos empíricos produzidos sobre a temática proposta são apresentados, incorporando os resultados e algumas evidências sobre os programas de ações afirmativas. Wantenberg e Carvalho (2013) utilizaram microdados do ENADE para o ano de 2008 e traçaram o perfil dos concluintes dos cursos avaliados naquele ano, comparando os alunos optantes pelo sistema de cotas com os demais estudantes não optantes. Como procedimento de comparação usaram a nota de desempenho na prova de conhecimentos específicos. Os autores encontraram os seguintes resultados:

A implementação das diversas políticas de ações afirmativas foram bem sucedidas no ob-

jetivo de proporcionar maior diversidade entre os grupos historicamente desfavorecidos nas universidades. Entretanto, nos cursos considerados de mais prestígio social (Arquitetura, Engenharias e Ciências da Computação) tal tendência não foi tão acentuada. Na comparação com o desempenho dos estudantes, os optantes pelo sistema de cotas tiveram nota inferior na média de 4 pontos com relação aos não optantes. Os autores advertem para necessidade de novos estudos e utilização de outras metodologias para confirmação dos resultados.

Vilela et al. (2017) utilizaram microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o ano de 2011 e do Censo da Educação Superior ano 2012. O objetivo era verificar o efeito do impacto das políticas de cotas para o acesso nas universidades federais. Simulando situações de cenários sem cotas e simulações introduzindo sequencialmente os ingressantes no cenário com cotas. Como parâmetro de medida, utilizaram as notas de corte e as médias de notas dos ingressantes nos referidos exames realizados pelos alunos cotistas e não cotistas.

Os resultados informaram uma maior diversidade, sobretudo, quando analisada com enfoque nas seguintes categorias: alunos oriundos de escola pública, alunos de baixa renda e alunos que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas. Esses resultados foram produtos de um cenário simulado com cotas quando comparado sem cotas. O efeito dessa comparação foi positivo na composição social das universidades federais.

Vilela et al. (2017) O resultado mais importante da pesquisa diz respeito à variação das notas de desempenho. Constatou-se que a inclusão das políticas de cotas não teve impactos significativos na diferença da nota de desempenho dos aprovados pela simulação. A Análise sugere que o sistema de cotas não implicaria numa redução da nota média dos ingressantes nas universidades federais. Os autores, concluem em face dos resultados obtidos, que não parece razoável supor que a utilização do sistema de cotas reduziria a qualidade do

nível de ensino e nem o público entrante nas universidades federais.

Santiago et al. (2012) Os referidos autores utilizaram como estratégia metodológica, Análise Envoltória de Dados (DEA) para mensurar a eficiência e o desempenho do estudantes optantes por cotas e não optantes do curso de Administração de Empresas da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Os alunos pesquisados foram identificados por Unidades Tomadoras de Decisões (DMUs), as medidas de desempenho foram denominadas de entradas (inputs) e saídas (outputs).

As medidas de desempenho utilizadas no modelo foram: a nota no processo seletivo, a quantidade de livros lidos, renda familiar per capita e a frequência no curso foram consideradas os *inputs*. E a média das notas dos acadêmicos durante os períodos referentes às disciplinas cursadas foi considerada produto (*output*). Os resultados informaram as seguintes evidências:

Seis DMUs foram consideradas eficientes das quais duas eram formadas por alunos optantes pelo sistema cotas. Os alunos cotistas tiveram escore elevado na quantidade de livros lidos durante o curso, sobretudo, quando comparados aos não cotistas. O ingresso por sistema de cota não afeta a eficiência dos acadêmicos nem a qualidade da instituição. Entretanto, com relação aos concluintes cotistas, os resultados do quantitativo de faltas durante o curso superou de forma significativa os alunos não cotistas.

A pesquisa da Doebber (2012) analisa os efeitos da adoção das políticas afirmativas de reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul do (UFRGS) com dados do vestibular para os anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. As estatísticas apresentadas informam um aumento significativo de candidatos de escola pública que se declaram negros e pardos. Os números entre os anos 2007 e 2012 cresceram na proporção de 3,5 vezes mais estudantes optantes.

Os números analisados apontaram que nos cursos de maior densidade, concorrência,

os cursos considerados de maior prestígio social, dentre eles, estão: medicina, direito, biomedicina, odontologia, administração e as engenharias, esse crescimento foi quase zero. A pesquisadora, alerta, que esse fato pode ser justificado, pelo formato utilizado para classificação no vestibular, com mecanismo de um ponto de corte que elimina os candidatos que não alcançaram pontuação suficiente.

Pereira et al (2008) os autores analisaram o processo de implementação dos programas de ações afirmativas no sistema educacional superior brasileiro, utilizando como mecanismo de análise o impacto sobre as notas da prova de conhecimento específico. Para sustentação das estatísticas, usaram os microdados do ENADE com base no ano de 2008. Nos procedimentos metodológicos combinaram estratégias de estimação por Diferenças em Diferença (DD) e o método de *Propensity Score Matching* (PSM).

As estimações produziram as seguintes evidências: a implementação do sistema de cotas nas universidades públicas, quando analisada para os curso de Pedagogia, História e Física impactaram de forma negativa e significativa. A nota dos estudantes optante pelo sistema de cotas quando comparado pelo não optante, mas que poderia ser cotista, numa simulação de grupo de controle, foi negativa. Entretanto, a mesma análise, em condições semelhantes para o curso de Agronomia apresentou resultados de impacto positivo e significativo. Para a avaliação dos cotistas do curso de Agronomia a nota de desempenho dos optantes, apresentou uma melhor evolução quando comparados com a nota dos não cotistas.

Almeida e Rodrigues (2016) analisaram o efeito da adoção das políticas de reserva de vagas de ações afirmativas na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Estabeleceram mecanismos para comparar o desempenho escolar e o número de reprovações entre os estudantes optantes pelo sistema de cotas e os não optantes. Os dados utilizados para construir as estimações foram catalogados com base no vestibular da referida instituição com data para

os respectivos anos 2013, 2014 e 2015.

Os procedimentos metodológicos manipulados foram baseados na literatura do *Propensity Score Matching* (PSM). Após as estimações e os devidos tratamentos nas variáveis, o estudo apresentou as seguintes evidências: as análises das possíveis diferenças de desempenho acadêmico e nas reprovações, nos grupos de estudantes testados. Não existe diferença significativa entre os estudantes. Os estudantes cotistas e os não cotistas têm desempenho muito semelhante. A pesquisa sugere ampliar as políticas afirmativas, com estratégias que fortaleçam a inclusão de jovens oriundos das escolas públicas.

3. METODOLOGIA

3.1 Modelo de resultados potenciais

O modelo de resultado potencial foi desenvolvido por Rosenban e Rubim (1983). Considere o conjunto das seguintes variáveis observáveis (Y_i, T_i, X_i) , o modelo de resultado potencial pode ser definido como:

$$Y_i = T_i Y_{1i} + (1 - T_i) Y_{0i} \quad (1)$$

Em que: Y_i : é o resultado observado (indicador de impacto);

Y_{1i} : é o resultado potencial de participar no programa;

Y_{0i} : é o resultado potencial de não participar no programa;

T_i : é uma variável binária, tal que $T_i = 1$ se o indivíduo recebe tratamento e $T_i = 0$, caso contrário.

Por exemplo, para $T_i = 1$ na equação (1) temos que $Y_i = Y_{1i}$ e para $T_i = 0$ na equação (1) temos que $Y_i = Y_{0i}$. Podemos definir o ganho, impacto ou efeito causal do programa para o indivíduo i . O impacto do programa pode ser encontrado em função dos resultados potenciais como:

$$Impacto_i = Y_{1i} - Y_{0i}$$

Na prática, um dos resultados potenciais não é observado para o indivíduo i . Por exemplo, se o indivíduo i decide participar do programa ($T_i = 1$) o resultado observado será Y_{1i} e o resultado de não participar ($T_i = 0$) de Y_{0i} (não observado), conseqüentemente, o valor do impacto não será mais observado.

3.2 Efeito médio do tratamento sobre os tratados (ATT)

Cada indivíduo i possui um par de resultados conhecidos como resultados potenciais, (Y_{1i}, Y_{0i}) , porém estamos interessados no efeito médio do tratamento sobre os tratados (*Average treated-meant treated* - *ATT*), e não no efeito de cada unidade. O *ATT* pode ser definido como:

$$ATT = E[Y_{1i} - Y_{0i} \vee T_i = 1] = E[Y_{1i} \vee T_i = 1] - E[Y_{0i} \vee T_i = 1]$$

Considerando a hipóteses:

Hipótese 1: Ignorabilidade do tratamento em seleção em observáveis.

Esta hipótese é conhecida também como (*conditional independence* - CIA) ou “seleção de observáveis”. Condicionado a X_i , T_i e (Y_{0i}, Y_{1i}) são independentes, ou seja:

$$(Y_{0i}, Y_{1i}) \perp T_i \vee X_i (2)$$

Podemos definir o *ATT(X)* como o efeito médio sobre os tratados considerando um conjunto de variáveis observadas X_i (covariadas) como:

$$ATT(X) = E[Y_{1i} - Y_{0i} \vee X_i, T_i = 1] = E[Y_{1i} \vee X_i, T_i = 1] - E[Y_{0i} \vee X_i, T_i = 1]$$

Em que:

X_i é o vetor de variáveis observadas chamadas de covariadas;

O *ATT(X)* é o efeito médio sobre os tratados dado um vetor de variáveis observadas e é uma medida de impacto local.

3.3 Impacto médio usando regressão

Ao considerar a esperança de forma linear pode-se definir a medida de impacto médio como:

se $E[Y_i \vee X_i, T_i] = X_i \beta' + \gamma T_i$, temos:

$$T_i = 1 \rightarrow E[Y_i \vee X_i, T_i = 1] = X_i \beta' + \gamma$$

$$T_i = 0 \rightarrow E[Y_i \vee X_i, T_i = 0] = X_i \beta'$$

Logo, o impacto médio é definido como:

$$\gamma = E[Y_i \vee X_i, T_i = 1] - E[Y_i \vee X_i, T_i = 0]$$

O parâmetro γ representa o estimador de impacto médio e pode ser encontrado estimando a equação:

$$Y_i = X_i\beta' + \gamma T_i + \varepsilon_i = \beta_0 + \gamma T_i + \beta_1 X_{i1} + \dots + \beta_k X_{ik} + \varepsilon_i \quad (2)$$

Em que $E(\varepsilon_i \vee X_i, T_i) = 0$ e $X_i = [1 X_{i1} X_{i2} \dots X_{ik}]$ o vetor de covariáveis. Logo podemos estimar o impacto médio da regressão (2).

3.4 Método de regressão para o ATE

Pode-se usar a medida de impacto do efeito médio do tratamento considerando um conjunto de variáveis observáveis (*Average treatment effect - ATE(X)*) usando a forma linear para: $E(Y_i \vee X_i, T_i)$

$$E(Y_i \vee X_i, T_i) = \beta_0 + \alpha T_i + X_i\beta' + T_i(X - \mu_x)\delta \quad (3)$$

em que β e δ são vetores contendo parâmetros desconhecidos, $\mu_x = E(X)$ o vetor de esperanças e $\alpha = ATE(X)$. Na prática, podemos usar como estimador de μ_x a média amostral das variáveis \bar{X} . O $ATE(X)$ pode ser estimado da regressão:

$$Y_i = \beta_0 + \alpha T_i + X_i\beta' + T_i(X_i - \bar{X})\delta + \varepsilon_i \quad (4)$$

$$E(\varepsilon_i \vee X_i, T_i) = 0.$$

3.5 Método de pareamento por escore de propensão

O pareamento por escore de propensão (*propensity score matching - PSM*) foi desenvolvido por Rosenbaum e Rubin (1983) com o intuito de estimar o impacto de um programa, adequado a tratamentos de intervenção de políticas públicas e programas sociais. O pareamento consiste em construir um grupo de controle (contrafactual) semelhante ao grupo de tratamento tendo como estratégia as características observáveis. O que se deseja é identificar indivíduos bastante semelhantes nessas características e estabelecer que os dois grupos sejam balanceados.

O uso do PSM requer o cumprimento da hipótese de independência condicional (CIA). Outro pressuposto necessário é que a probabilidade de participar do programa para grupo de tratamento e de controle é que deve estar no mesmo domínio, esta suposição é conhecida como suporte comum (*common support - CS*), ou seja:

$$0 < P(X_i) < 1 \quad (5)$$

Em que o escore de propensão $P(X_i)$ indica uma probabilidade condicional dos candidatos participarem de um programa quando as características são observadas e pode ser definido como:

$$P(X_i) = P(T_i = 1 \vee X_i) \quad (6)$$

Rosenbaum e Rubin (1983) provaram que sobre a CIA e a suposição de suporte comum, o escore de propensão, definido em (6), pode ser representado como:

$$(Y_0, Y_1) \perp T_i \vee P(X_i) \quad (7)$$

Com base em (7), para uma população de unidades denotadas por i , podemos definir o efeito médio do tratamento no tratado (ATT) da seguinte forma:

$$ATT = E\{Y_{1i} - Y_{0i} \mid T_i = 1\} \\ E\{E(Y_{1i} - Y_{0i} \mid T_i = 1, P(X_i))\}$$

Sob a hipótese de independência condicional, temos:

$$ATT = E\{[E(Y_{1i} \mid T_i = 1, P(X_i)) - E(Y_{0i} \mid T_i = 0, P(X_i))] \mid T_i = 1\} \quad (7)$$

Na literatura foram identificadas diversas metodologias de pesos para estimação do ATT utilizando *propensity score matching*. Entre os métodos mais conhecidos temos:

3.6 Seleção e coleta de dados

3.6.1 Base de dados ENADE

A base de dados do ENADE é constituída por um conjunto de estudantes ingressantes e concluintes. Os ingressantes que tenham concluído 25% da matriz obrigatória do curso e os concluintes com 80% ou mais da matriz curricular obrigatória concluída. O conceito do exame representa um indicador resultante da média ponderada da nota padronizada do conjunto de estudantes regularmente inscritos. Na avaliação para mensurar o desempenho, temos a prova de formação geral com 10 questões e outra de conhecimentos específico com mais 30 questões.

O Exame é aplicado anualmente com variações das áreas a cada ano, sendo a periodicidade máxima de aplicação em cada área trienal. Para o ano de 2015 totalizaram um universo de 26 áreas do conhecimento com 8.121 cursos. O número de alunos concluintes inscritos foi de 549.847, entretanto, foram considerados apenas os indicados participantes (447.056), que fizeram a prova e responderam o questionário do estudante.

A escolha da base de dados, para o presente estudo, fundamenta-se pela possibilidade de identificação do aluno como ingressante pela política de ações afirmativas de reserva de vagas. Associado a um questionário que disponibiliza um conjunto de características e aspectos

socioeconômicos dos estudantes. Em 2015 o questionário indicava 26 questões, das quais selecionei 14 para compor análise do estudo.

3.6.2 Coleta de dados

As variáveis usadas neste trabalho estão descritas no Quadro 1. A variável nota geral representa o desempenho acadêmico dos estudantes no exame. Foi um instrumento utilizado para identificar em qual quantidade a mudança de status do estudante foi aumentada, por causa da sua participação no programa de ações afirmativas.

A variável cotista é uma dummy que identifica o *status* da participação do estudante no programa. Sendo que o número “1” representa o grupo de tratamento, foi alvo do programa de ações afirmativas. O número “0” representa o grupo de controle. Significando que não foi alvo da política

Destaca-se aqui um conjunto de covariadas utilizadas com intuito de captar diferentes características observadas entre os grupos de estudantes participantes e não participantes da intervenção. Entre algumas selecionadas temos: **trabalho** é uma variável binária, sendo que “1” representa a condição de estudante que trabalha e “0” o contrário. A escolha dessa variável justifica-se, pela necessidade de verificar se a inserção no mundo do trabalho produz efeitos sobre o desempenho do estudante. Uma realidade muito comum é que os estudantes de escolas públicas e de baixo nível socioeconômicos compatibilizam jornada diária de estudos e trabalho.

A escolha da covariada idade tem como finalidade verificar o padrão da idade média

dos estudantes e seu efeito na nota de desempenho do exame. Geralmente estudantes mais jovens têm melhor desempenho acadêmico nas avaliações. Entretanto, tem se observado indivíduos mais velhos, exercendo papel de chefe de família, numa jornada diária de estudos e trabalho que têm obtido bons resultados por causa do esforço e dedicação.

Sexo é uma variável binária que responde ‘1’ para o estudante do sexo masculino e ‘0’ caso contrário. A identificação do sexo é um fator importante para mensurar as diferenças de desempenhos educacionais entre gênero. Nos últimos anos tem se observado uma maior participação feminina no número de matrículas no ensino superior. Como também, uma forte participação no mercado de trabalho, quase sempre atuando como protagonistas, no espaço familiar. É importante verificar se essas condições podem afetar o desempenho no exame.

A variável *hestudoor* mensura a disponibilidade de tempo, representada pela quantidade de horas que os estudantes dedicam para as atividades acadêmicas. Mescladas pelo tempo que gastam em leituras e mais a jornada de estudos aos conteúdos acadêmicos fora da sala de aula. É razoável supor que estudantes que acumulam mais horas de estudos, apresentem melhores desempenhos nos exames. A inclusão dessa variável pode contribuir para compreender as

diferenças de desempenhos entre estudantes, sobretudo, para o grupo que estuda e trabalha, e que dispõem de uma menor quantidade de horas para os estudos.

As respectivas variáveis: *escolamae*, *escolapai* e *rendapecsm* foram incluídas no estudo por representarem a possibilidade de captar o efeito das condições socioeconômicas e da origem familiar. São componentes que podem produzir efeitos sobre as diferenças de desempenho entre estudantes. A covariada *escolamae* é uma *dummy* que representa o nível de escolaridade da mãe, sendo ‘1’ para mães com nenhum nível de escolaridade e ‘0’ caso contrário. A variável *escolapai* tem justificava semelhante, sendo ‘1’ para pais com nenhum nível de escolaridade e ‘0’ caso contrário.

A *rendapecsm* é uma variável contínua que representa a renda familiar per capita dos alunos. As condições socioeconômicas têm demonstrado relevante pista no sentido de entender as desigualdades e diferenças educacionais. Estudantes que apresentam condições diferenciadas, representadas por maior nível de escolaridade do pai e da mãe. Conjugando maior poder de renda familiar têm maior probabilidade de obter, melhores notas de desempenho nos exames. A inclusão de covariadas com essas características são essenciais para alcançar os propósitos do presente estudo.

Quadro 1. Descrição das Variáveis utilizadas

VARIÁVEIS		DESCRIÇÃO
Indicador de impacto	<i>Nota geral</i>	Nota de desempenho do estudante no ENADE
Covariadas	<i>cotista</i>	Dummy, sendo 1 participou do programa, e zero se não participou
	<i>trabalho</i>	Dummy, sendo 1 se o estudante trabalha e zero em caso não trabalhe
	<i>idade</i>	Representa a idade dos estudantes
	<i>sexo</i>	Masc=1, caso contrário = 0
	<i>escolamae</i>	Nenhuma escolaridade=1, caso contrário =0
	<i>escolapai</i>	Nenhuma escolaridade=1, caso contrário =0
	<i>rebolsa</i>	Recebeu Bolsa=1; caso contrário =0
	<i>hestudoor</i>	Hora de estudo semanal
	<i>escolapublica</i>	Escola pública=1. Caso contrário=0
	<i>negro</i>	Negro, Pardo e Indígena=1 - Branco e Amarelo=0
	<i>rendapecsm</i>	É a renda familiar <i>per capita</i> dos alunos

Fonte: ENADE(2015)

Com o intuito de ter um grupo de controle muito parecido como o grupo de tratamento, foram realizadas as seguintes considerações:

- » Considerou-se no grupo de comparação os alunos com renda familiar *per capita* abaixo de 1,5 salários mínimos;
- » Considere-se que o aluno no grupo de comparação seja negro, pardo ou indígena;
- » Considerou-se que o aluno no grupo de comparação seja egresso de escola pública.

3.2 Estatísticas descritivas

A Tabela 1 mostra a descrição das variáveis estudadas, apresentando interpretação estatística do seu conjunto. Apesar do número das observações dos alunos concluintes e participantes no ENADE 2015 ter sido de 447.056 algumas observações, num total de 1.553 alunos não responderam ao questionário. Ficando um total de 445.503. Para os objetivos da avaliação de impacto; selecionou-se apenas as observações com estudantes que, potencialmente, podem ser público elegível das políticas de ações afirmativas de reserva de vagas.

Tabela 1 – estatística descritiva

COTISTAS	NÚMEROS DE ESTUDANTES	PERCENTUAL
0	72,475	70.54
1	30,264	29.46
Total	102,739	100
TRABALHO		
0	29,563	28.77
1	73,176	71.23
Total	102,739	100
SEXO		
0	38,231	37.21
1	64,504	62.79
Total	102,739	100
ESCOLARIDADE DO PAI		
0	92,142	89.69
1	10,597	10.31
Total	102,739	100
ESCOLARIDADE DA MÃE		
0	95,385	92.84
1	7,354	7.16
Total	102,739	100
RECEBE BOLSA		
0	47,282	46.02
1	55,457	53.9
Total	102,739	100
RENDAPECSM		
Até 1,5	75,017	73,2%
Acima > 1,5	27,722	26,8
Total	102,739	100

Fonte: ENADE(2015).

Assim, na presente análise estatística tem-se, 102.739 observações. Constituídas por alunos egressos do ensino público, com renda familiar per capita menor que 1.5 salários mínimos, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas. O que representa 23% dos alunos concluintes e presentes no ENADE 2015. Mesmo com o advento das políticas e dos programas sociais os jovens negros e de baixa renda continuam com as menores oportunidades

A variável *dummy* cotista apontou que do total de alunos egressos das escolas públicas que são optantes e participaram do programa de ações afirmativas de reservadas de vagas no ENADE de 2015 representam 29.46%, ou seja, 30.264 estudantes compõem o grupo de tratamento. Já o grupo de indivíduos que representam o contrafactual, estudantes com idênticas características, mas que não participaram do programa de ações afirmativas de reservas de vagas representam 70.54%, percentual que significa 72.475 estudantes.

Quando foi analisado a variável categórico trabalho, verificou-se que 71,23% dos estudantes do universo da amostra, cursam ensino superior e que fizeram o exame do ENADE no ano de 2015 trabalham. Estatísticas de estudantes que acumulam jornada de trabalhos e estudos revelam aspectos característicos de jovens de baixa renda. A dupla jornada impossibilita maior dedicação o que possivelmente pode afetar desempenho, sobretudo, quando comparados com grupos de estudantes que não trabalham e se dedicam exclusivamente a vida universitária.

Ainda de acordo a tabela 1 demonstra que 53,9% dos estudantes analisados recebem algum tipo de bolsa ou participa de alguma política de fomento direcionado para grupos de baixa renda. Esses mecanismos têm se configurado muito eficaz como estratégia de redução da evasão e fortalecimento da permanência na universidade. Na trajetória dos estudantes oriundos de escola pública altos índices de evasão, repetência e elevadas taxa de distorção confrontam-se com inserção no

ambiente precarizado do mercado de trabalho. Programas de bolsas e políticas de assistência aos estudantes têm criado boas perspectivas para amenizar o problema.

Os dados sobre escolaridade dos pais apontam informações relevantes para público elegível das políticas de ações afirmativas. As estatísticas sobre escolaridade das mães revelaram que 7,16% dos estudantes responderam, no questionário, ter mãe sem nenhuma escolaridade. Números muito semelhantes para o perfil escolar do pai, 10.31% dos estudantes responderam ter pai sem nenhuma escolaridade. O nível educacional dos pais produz efeitos no desempenho educacional dos filhos. Jovens oriundos de pais com maior nível de escolaridade terão mais chances de obter maiores notas.

A análise dos resultados da variável renda *per capita* que capta os aspectos da origem socioeconômica das famílias. A renda *per capita* familiar é um indicador que traduz a totalidade da renda da família. É calculada, pela divisão da soma dos rendimentos auferidos pelos membros da família, incluindo os residentes que não trabalham. Os números apontam que 73,2% das famílias dos jovens, potencialmente participantes dos programas de ações afirmativas, auferem renda per capita familiar inferior a um salário mínimo.

O nível socioeconômico das famílias incorpora informações ao mesmo tempo sobre o nível de escolaridade da mãe, escolaridade do pai e das condições econômicas representadas pela renda *per capita* familiar. Os referidos autores Procópio, Fregulia e Chein (2015) destacam o papel o nível socioeconômico como um fator determinante no sucesso educacional. A educação dos pais influencia no aprendizado das crianças, tanto por transferir um maior conhecimento acumulado, quanto pela riqueza que permite acesso a livros, revistas, computadores, internet e oportunidades de estudar em escolas de alta qualidade.

Figueirêdo, Nogueira e Santana (2014) desenvolveram estudos exploratórios com o objetivo de testar o efeito do nível socioeco-

nômico, sobre o desempenho educacional dos jovens que prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com dados para o ano de 2010. As evidências encontradas sugerem que renda familiar, escolaridade dos pais e tipos de escolas são essenciais na determinação de desigualdade de oportunidades. Os jovens sem esses atributos necessitam de um esforço muito maior do que os jovens pertencentes às famílias de alto nível socioeconômico.

Os autores, concluíram que os jovens oriundos das famílias de baixa renda têm baixa mobilidade intergeracional educacional, quase sempre, esses estudantes são sumariamente excluídos dos estratos sociais superiores. As estatísticas analisadas, embasadas com

as evidências das pesquisas exploratórias sugerem a necessidade do fortalecimento de programas e políticas públicas direcionadas para os jovens de baixa renda, egressos das escolas públicas.

Na Tabela 2, temos as estatísticas de outras variáveis relevantes que compõem o modelo de avaliação da política de ações afirmativas. A variável nota geral apresentou resultado de média no valor de 41,6 com desvio padrão de 12,8. O valor máximo de desempenho obtido no exame foi 93,4. A faixa de idade média dos estudantes cotistas foi de 29,4 anos. Sendo que a variável idade apresentou 18 anos para os estudantes mais jovens e 77 anos para os estudantes com maior faixa de idade.

Tabela 2 – Estatísticas Descritivas

	NOTA GERAL	IDADE	PESMORAM	HSESTUDOOR	RENDA
Média	41,624	29,4	4,047879	2,60	0,7344889
Mediana	40,8	27	4	2,00	0,6890863
Desvio padrão	12,894	7,636997	1,592549	0,9646045	0,330592
Min	0	18	1	1	0,1722716
Max	93,4	77	8	5	1,470051
N	102714	102714	102714	102714	102714

Fonte: elaboração própria

Em relação ao número de componentes na residência, a análise da variável pesmoram para os estudantes participantes do programa apresentou que na média 4 indivíduos residem no mesmo domicílio. Essa variável informou número máximo de 8 pessoas na mesma casa. A estatística da variável hsestudoor representa a quantidade de horas dedicadas aos estudos, retirando o tempo em sala de aula. Os estudantes que participaram do programa na média estudam 2,6 horas. Para essa variável o valor máximo informado foi de 5 horas.

Os dados analisados nas estatísticas revelam aspectos característicos do conjunto de estudantes vinculados às intervenções e políticas públicas de ações afirmativas de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras.

São jovens autodeclarados negros e pardos dos estratos de renda baixa, oriundos de famílias, também de baixa renda. Na sua maioria, esses estudantes são egressos do sistema educacional público e durante a vida acadêmica compatibilizam jornadas de diárias de estudos e trabalhos.

O quadro dos resultados estatísticos produz reflexão sobre o modelo educacional brasileiro, sobretudo, ao contraditório mecanismo de acesso as vagas nas universidades públicas brasileiras. As políticas de ações afirmativas, nesse contexto, vêm configurando uma nova perspectiva com efeitos sobre o acesso, sobre as estratégias de inclusão, fomentando, para esses jovens estudantes, um novo contexto com melhores aspectos na igualdade de oportunidades.

Além da análise dos resultados estatísticos das variáveis do modelo, foi elaborada uma matriz de correlação no Quadro 2 abaixo. Uma das hipóteses do modelo de regressão linear clássica (MQO) é que não exista colinearidade perfeita entre as variáveis de controle. Na verdade, colinearidade significa uma situação em que duas variáveis independentes são fortemente correlacionadas. Nesse caso, afirmar-se que o modelo apresenta multicolinearidade.

Uma técnica utilizada para identificar a multicolinearidade é a matriz de correlação entre as variáveis explicativas. Modelos que apresentam variáveis na sua estrutura com correlações de 0.8 representa um forte indício de violação da hipótese e presente de multicolinearidade. Observando a matriz abaixo, as correlações entre suas variáveis de controle são bem pequenas, o que diagnostica risco baixo de presença de multicolinearidade.

Quadro 2: Matriz de Correlação das Variáveis

	NOTA	COTISTA	TRABALHO	IDADE	SEXO	ESCOLAMAE	ESCOLAPAI	RECBOLSA	HSESTUDOR
Notasgeral	1.000								
Cotista	0.1438	1.000							
Trabalho	-0.0552	-0.0469	1.000						
Idade	-0.0949	-0.0626	0.1372	1.000					
Sexo	0.1023	0.0135	0.1249	0.0999	1.000				
Escola mãe	-0.0458	-0.0169	0.0292	0.2156	0.0054	1.000			
Escola pai	-0.0348	-0.0071	0.0156	0.1569	-0.0027	0.3918	1.000		
Rec bolsa	0.0982	0.2445	-0.0577	-0.0575	-0.0010	-0.0246	-0.0181	1.000	
Hsestudoor	0.1336	0.0493	-0.0579	0.0189	0.0378	-0.0032	-0.0065	0.0404	1.000

Fonte: Elaboração própria

4. RESULTADOS

Vários métodos de estimação foram usados para captar a relação de causalidade da política pública de ações afirmativa de reserva de vagas.

4.1 Impacto médio usando regressão

A manipulação de modelos de regressão linear como estratégia para calcular o efeito de programa, possibilita isolar as características que potencialmente tornam os grupos diferentes e capta o efeito do indicador de interesse. O modelo considerado e suas respectivas variáveis são:

$$nota_i = \beta_0 + \gamma cotista_i + \beta_1 trab_i + \beta_2 idade_i + \beta_3 sexo_i + \beta_4 escolamae_i + \beta_5 escolapai_i + \beta_6 bolsa_i + hsestudor_i + \varepsilon_i$$

Em que, as variáveis têm os seguintes significados:

- » *nota_i*: é a nota do desempenho dos estudantes no exame ENADE para o ano de 2015;
- » *cotista_i*: é uma variável binária indicando 1 se o estudante participou das políticas de ações afirmativas e zero, caso contrário;
- » γ : é o parâmetro que mede a magnitude do impacto do programa;
- » *trab*: é uma variável binária que indica se o estudante trabalha 1 e se não trabalho zero;
- » *idade*: é uma variável que capta a idade dos estudantes;
- » *sexo*: é um *dummy* e identifica o sexo dos estudantes. Se for 1 identifica o estudante do sexo masculino e zero caso contrário.
- » *escolamae*: é uma variável binária que capta a escolaridade da mãe dos estudantes. Se for zero representa mãe sem nenhuma escolaridade, se for 1 representa o contrário.
- » *escolapai*: é uma variável binária que capta a escolaridade do pai dos estudantes. Se for zero representa pai sem nenhuma escolaridade, se for 1 representa o contrário.
- » *recbolsa*: é uma *dummy* que indica se o estudante recebe bolsa. Se for 1 identifica o estudante que recebeu bolsa e zero caso contrário.
- » *hstudoor*: é uma variável contínua que identifica quantas horas os estudantes dedicam aos estudos;
- » ε_i : Termo aleatório é o termo de erro não correlacionado identicamente distribuído.

Temos os resultados da regressão apresentados na Tabela 3. Em todos os casos o parâmetro de impacto, ou seja, a variável que capta a relação causal, γ , associada a variável *cotista* apresentou estatística significativa ao nível de 1%. Sendo o valor do impacto da política pública de ações afirmativas mensurado em 3,24. Esse número representa o efeito líquido do programa sobre os estudantes *cotistas* quando comparado com desempenho de estudante que não participou do programa, mas com características muito semelhantes.

Ou seja, podemos observar que estudantes que participaram do programa, grupo de tratamento, tiveram desempenho melhor que os estudantes que não participaram (grupo de

controle). A avaliação de impacto, estimada por MQO, produziu evidências de resultados positivos sobre a avaliação política pública de ações afirmativas de reserva de vagas.

Na análise das estatísticas do teste *f* ($p < 0.001 = 1\%$) rejeita a hipótese nula, indicando que todas as variáveis independentes, em conjunto, afetam a nota de desempenho. Foi utilizado o modelo na forma robusta com o objetivo de produzir estimadores consistentes e eficientes. Reduzindo os erros nas estimativas. Assim, garantimos testes de hipóteses com nível de confiança e poder estáveis, sobretudo num contexto de pequenos distúrbios e violação nas suposições do modelo (HERITIER, 2009).

Tabela 3: Resultados das Estimações do impacto médio

$$nota_i = \beta_0 + \gamma cotista_i + estudo_i \beta_1 trab_i + \beta_2 idade_i + \beta_3 sexo_i + \beta_4 escolar_mae_i + \beta_5 escolar_pai_i + \beta_6 bolsa_i + h estudo_i + \varepsilon_i$$

EQUAÇÃO	NOTA	NOTA (ROBUSTO)
Cotista	3,2427*** (.0907)	3.24*** (.09076)
Trabalho	-1,1599*** (0,883)	-1,1599*** (.0883)
Idade	-.1458*** (0.0053)	-.14586*** (.00528)
Sexo	2,36*** (0,0835)	2.936*** (.08349)
Escolaridade pai	-.4346*** (.13981)	-.4346*** (.13743)
Escolaridade mãe	-.9441*** (.1668)	-.9441*** (.16241)
Recebe bolsa	1.485*** (.0808)	1.485*** (.0813)
Horas de estudo	1.612*** (.04060)	1.612*** (.04210)
Constante	36.865*** (.21780)	36.86598 (.2183)
BP (Pvalor)	0.0000	
F (Pvalor)	0.0000	0.0000
R2-ajustado	0.0612	0.0611
N	102710	102710

Notas: A variável dependente é Nota. *** indica significância estatística a 1%. ** indica significância estatística a 5%. * indica significância estatística a 10%. Erros-padrão entre parênteses e p-valor entre colchetes. Cotistai é a covariada de interesse e capta o valor do impacto médio do programa. BP indica o teste de heterocedasticidade Breush-Pagan, cuja hipótese nula é de variância constante dos erros (homocedasticidade).

Na análise dos efeitos das variáveis captamos as seguintes relações: a variável *trabalho* apresentou sinal negativo, indicando que os alunos que não trabalham têm nota de desempenho na média 1,15 maior que os estudantes que acumulam jornada de estudo e trabalho. A va-

riável *idade* apresentou sinal negativo captando que quanto maior a idade na média a nota de desempenho é menor.

A variável *sexo* apontou que os estudantes do sexo masculino tem desempenho maior na média de 2,93 quando comparados com

os estudantes do sexo feminino. As variáveis que representam os fatores socioeconômicos, *escolamae* e *escolapai* captaram em conjunto as desvantagens na comparação de nota de desempenho entre os estudantes. Os estudantes cuja mãe não tem escolaridade tiveram nota de desempenho menor na média 0.94.

O resultado para alunos cujo pai não tem escolaridade foi menor na média 0.43. Os dados evidenciaram que os estudantes que tem pais com maior nível de escolaridade têm melhor desempenho no ENADE. As condições socioeconômicas informaram evidências consistentes, ratificando a necessidade de ampliação de programas que fortalecem a igualdade de oportunidades. Sobretudo, direcionadas para os estudantes egressos da escola públicas e caracterizado como de baixa renda.

A análise para a variável *recbolsa* demonstrou que na média os estudantes que estudam e recebe bolsa seu desempenho foi maior 1,48 quando comparado com os estudantes que não são bolsistas. Normalmente, o recebimento de bolsas e sua manutenção estão condicionados

aos resultados de desempenho acadêmico. Os estudantes bolsistas são incluídos em projetos e elaboram relatórios dos resultados das suas atividades semestrais. A variável *hsestudoor* apresentou sinal positivo, indicando que na média os estudantes que dedicam mais horas de estudos tem desempenho melhor nos exames.

4.1 Estimação do ATE por meio de regressão

Os resultados da avaliação do programa por ATE, α , utilizando regressão demonstraram que quando o estudante é alvo da intervenção pública, ou seja, quando o estudante é participante do programa de ações afirmativas, ele tem um aumento na nota média no valor de 2,76. A tabela 4 apresenta evidências dos resultados da estimação do impacto para diferentes interações de covariadas. Nos casos analisados, o parâmetro que capta o efeito do programa, associado a variável *cotista* apresentou significativo ao nível de 1%.

Tabela 4: Resultados da estimação do $ATE(X)$ por regressão

$$nota_i = \beta_0 + \alpha T_i + X_i \beta' + T_i (X_i - \bar{X}) \delta + \varepsilon_i$$

$$X_i = [trab_i, idade_i, sexo_i, escolamae_i, escolapai_i, bolsa_i, hsestudoo_i],$$

$$T_i = cotista_i$$

	NOTA	NOTA
Cotista	2.663*** (0.102)	2.760*** (0.102)
Trabalho	-0.646*** (0.106)	-0.793*** (0.0877)
IDADE	-0.106*** (0.00624)	-0.0881*** (0.00622)
SEXO	2.962*** (0.0973)	
Escolamae	-1.126*** (0.196)	-1.415*** (0.182)
escolapai	-0.459*** (0.166)	

recbolsa	1.100*** (0.0933)	1.080*** (0.0939)
hsestudoor	1.512*** (0.0486)	1.559*** (0.0489)
trabalhom	-1.649*** (0.189)	
IDADEm	-0.149*** (0.0119)	-0.160*** (0.0118)
SEXOm	-0.0660 (0.178)	
escolamaem	0.719* (0.372)	0.736** (0.351)
escolapaim	0.0650 (0.306)	
recbolsam	1.745*** (0.186)	1.787*** (0.188)
hsestudorm	0.294*** (0.0881)	0.360*** (0.0883)
_cons	35.73*** (0.256)	39.22*** (0.233)
BP (Pvalor)	0.0000	
F (Pvalor)	0.0000	0.0000
R ² -ajustado	0.065	0.052
N	102710	102714

Notas: A variável dependente é Nota. *** indica significância estatística a 1%. ** indica significância estatística a 5%. * indica significância estatística a 10%

4.2 Estimação do impacto com aplicação do PSM

Na Tabela 5 foram apresentados os diversos resultados das estimativas do efeito médio do tratamento sobre os tratados (ATT). Isto é, o impacto na nota de desempenho do ENADE do grupo de tratamento quando comparado com o

desempenho do seu *contrafactual*. Na literatura, temos identificado um conjunto de metodologias e pesos para a mensuração do ATT. Não existindo uma determinação da melhor técnica, entretanto, uma combinação de metodologias pode produzir resultados robustos.

Tabela V - Efeito do tratamento da política de ações afirmativas

	médias		Impacto (estatística -t)					
	tratados	controle	Kernel	Nearest-Neighbor	L.L.R	Tie	Stratification	Radius
nota geral	44,4944	40,426236	3.5773*** (38.15)	3.5946*** (11.88)	3.3565*** (5.27)	3.4000*** (35.21)	3.4120*** (37.36)	4.0690*** (48.58)

Fonte: Elaboração própria

O presente trabalho utilizou: o método kernel, Nearest-Neighbor, Log-linear Regression, Stratification e o Radius. O método *Kernel* utiliza estimador não paramétrico com ponderações médias de todos os indivíduos no grupo de controle para construir o resultado do seu par *contrafactual*. Uma das vantagens, encontradas no método é que ao utilizar uma ponderação das médias dos não participantes produz um par *contrafactual* para indivíduo participante.

O vizinho mais próximo correspondente, conhecido como *Nearest-Neighbor* constitui-se numa técnica que o utiliza a comparação de cada indivíduo participante da intervenção pública com o vizinho mais próximo que recebeu o tratamento. Assim temos cada unidade de tratamento pareada comparada com a unidade pareada não tratada mais próxima. França e Gonçalves (2015) alertaram que algumas unidades de tratamento podem apresentar valores diferentes das unidades de controle, ocasionado viés na estimação.

Malbbouisson et al.(2017), a técnica de pareamento *Log-linear Regression* tem como procedimento a utilização de um logaritmo da regressão linear da correspondência kernel. Esse mecanismo produz uma função polinomial nos parâmetros do modelo, viabilizando a aplicação de regressão linear.

Almeida e Rodrigues (2016), o método de *estratificação* consiste em particionar a região de suporte comum em diferentes estratos, possibilitando que cada unidade de tratamento e unidade de controle tem na média o mesmo valor de escore de propensão. Efetua o impacto de programa em cada estrato, sendo que o efeito do programa é a diferença média nos resultados entre as observações tratadas e não tratadas. O ATT representa a média ponderada das estimativas do impacto global do programa.

Por fim, a técnica de pareamento *radius* utiliza procedimentos para determinar uma vizinhança do escore de propensão para cada unidade de tratamento e com isso efetuar um pareamento nas unidades de controle de vizinhos bem próximos. Produzindo resulta-

dos de pareamentos de excelente qualidade. Entretanto, em alguns casos, quanto menor o raio da vizinhança pode ocorrer de algumas unidades não ser pareadas, implicando que pode não haver nenhuma unidade de controle pertencente à vizinhança.

Analisando os resultados da Tabela 4, em termos de magnitude o efeito médio do tratamento para os tratados (ATT) foi bastante significativo, na média os estudantes tratados, ingressantes nas universidades pelas políticas de ações afirmativas tiveram nota de desempenho maior que os estudantes não tratados. A mensuração do efeito causal utilizou um conjunto de técnicas que combinadas captaram o efeito líquido da intervenção pública sobre os estudantes cotistas.

Das metodologias empregadas, quatro (Kernel, Nearest-Neighbor e Log-linear Regression, Tie e Stratification) apresentaram resultados de impactos muito próximos (3.57; 3.59 e 3.35; 3.40 e 3.41), ratificando a avaliação positiva e eficácia dos programas de ações afirmativas de reserva de vagas. Para os objetivos propostos, importante comparar os resultados encontrados das diferentes metodologias empregadas. Os resultados do impacto do programa por MQO foram muito semelhantes (3.24). quando comparado com o procedimento de mensuração do impacto estimado por Mínimos Quadrados Ordinários (MQO).

No contexto da avaliação de programas sociais e das políticas públicas de ações afirmativas, como estratégia de acesso ao ensino público superior, tem-se encontrado resultados diversos, que evidenciam a melhoria da igualdade de oportunidade para grupos que, historicamente, acumulam desvantagens socioeconômicas. Proporcionando, novas possibilidades para o capital humano dos jovens de baixa renda. Buscando amparo na literatura sobre estudos empíricos, que avaliam o programa de ações afirmativas, encontrou-se alguns resultados que ratificam nossas evidências.

Pesquisa desenvolvida por Veloso (2013) buscou analisar o rendimento dos cotistas

que ingressaram na Universidade de Brasília (UnB) nos anos de 2004, 2005 e 2006. Utilizou modelos econométricos e metodologia quase experimental para comparar o desempenho médio dos estudantes em diversas áreas. Considerou o nível de prestígio social, cursos de alta demanda e áreas mais aplicadas.

Os resultados apontaram evidências que em quase dois terços ou mais das áreas analisadas, não se notou diferenças significativas entre o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas. Os resultados constaram o aumento da diversidade racial combinados com maior acesso para estudantes de baixa renda, oriundos da escola pública.

Estudos realizados por Francis e Tannuri-Pianto (2012) analisam a implementação de programas de cotas seguindo critérios de raça na Universidade de Brasília (UnB) com dados para o ano de 2004. A UnB é uma instituição pioneira em adoção de políticas públicas direcionadas para estudantes de escolas públicas combinados com critérios de identificação de raças. Os pesquisadores utilizaram entrevistas, coletaram estatísticas do vestibular. Também, consideraram informações dos fatores socioeconômico dos estudantes ingressantes pelo sistema.

As evidências apontaram que o programa de cotas da UnB aumentou o acesso de alunos negros, sobretudo, oriundos de famílias com baixo status socioeconômico. Os autores identificaram ainda que as cotas inspiram estudantes, especialmente os de pele mais escura, a declararem-se negros. Produzindo resultados na estima e no nível de motivação dos respectivos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisou-se o programa de ações afirmativas de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras. Buscou-se avaliar o desempenho dos alunos cotistas, tendo como variável de impacto a nota no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

(ENADE). Nas estratégias metodológicas foram utilizados os instrumentos de uma avaliação de impactos de programa sociais com adoção de várias técnicas de mensuração.

Os achados apontaram estatística significativa com impacto positivo para as políticas de ações afirmativas de reservas de vagas. Os estudantes cotistas tiveram nota média de desempenho no exame do ENADE superior aos não cotistas. As metodologias aplicadas (ATT, ATE e PSM) para o cálculo do efeito médio apresentaram resultados bem semelhantes. O efeito de ter participado do programa eleva o desempenho dos estudantes que participaram do programa. É importante enfatizar que a avaliação da política de ações afirmativas deve ser contínua e baseada em dados disponibilizados por órgãos / institutos oficiais confiáveis. Além disso, os resultados podem conter variações dependendo do contexto e realidades específicos de cada Estado e Instituição de Ensino Superior.

Os resultados da pesquisa mostraram que as políticas de ações afirmativas de reserva de vagas constituem um instrumento de melhoria no acesso para grupos que historicamente sempre acumularam desigualdades no processo educacional, possibilitando maior inserção de estudantes com características étnico racial, o que proporciona maior diversidade nas universidades públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, H.S. Desigualdade de Oportunidade na Educação Básica do Brasil. 2012. 57f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Bacharelado em Ciências Econômicas). Faculdade de Ciências Econômicas. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro.
- ANEGUES, A. C. ; SOUZA, W. P. S. F. ; FIGUEIREDO, E. A. . Aos vencedores, as batatas: um Estudo Sobre os Determinantes da Desigualdade Injusta Brasileira, 1995 a 2009. In: IX Encontro de Economia Baiana, 2013, Salvador. Anais do IX Encontro de Economia Baiana, 2013.
- ARRUDA, Dyego de Oliveira; BULHÕES, Lucas

- Mateus Gonçalves; SANTOS, Caroline Oliveira. **A política de cotas raciais em concursos públicos: desafios em face da luta antirracista.** Serviço Social & Sociedade, 2022.
- ARTES, A; RICOLDI, A. Acesso de negros no ensino superior: O que mudou entre 2000 e 2010?, **Cad. Pesqui.**v.45, n.158, Out/Dez, 2015.
- AUGUSTO, N. ROSELINO,E.J, FERRO, R.A. A Evolução Recente da Desigualdade entre Negros e Brancos no Mercado de Trabalho das Regiões Metropolitanas do Brasil. **Revista Pesquisa & Debate.** São Paulo. Vol. 26. Número 2 (48). pp. 105 - 127 Set 2015.
- BARROS, P.R, MENDONÇA, P. **Diferenças entre Discriminação Racial e Por Gênero e o desenho de Políticas Anti-Discriminatórias..** IPEA, Rio de Janeiro, 2006.
- BARROS, R. P. e MENDONÇA, R. S. P. Os determinantes da desigualdade no Brasil. Rio de Janeiro, IPEA, 1995. (Texto para Discussão n.º 377)
- BARROS, Ricardo Paes; MENDONÇA, Rosane Silva. Os determinantes da desigualdade no Brasil, TD 377, IPEA, 1995.
- BASSOTTO, C.S. Igualdade de oportunidade no Brasil entre 2009 e 2012. 2015. 91f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Bacharelado em Ciências Econômicas). Faculdade de Ciências Econômicas. Universidade Federal do Rio Grande do SUL. Rio Grande do Sul.
- BATISTA, Neusa Chaves; FIGUEIREDO, Hodo Apolinário Coutinho de. **Comissões de heteroidentificação racial para acesso em universidades federais.** Cadernos de pesquisa, v. 50, p. 865-881, 2020.
- BLINDER, A. S. Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates. **The Journal of Human Resources** 8: 436-455, 1973.
- CAVALCANTI, Ivanessa Thaianne do Nascimento; MALBOUISSON, Cláudia Sá Andrade. **Ações afirmativas na UFBA: uma análise exploratória por gênero do desempenho dos ingressantes de 2009.** Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2014.
- FELÍCIO, F; VASCONCELLOS, L. **O efeito da educação infantil sobre o desempenho escolar medido em exames padronizados.** In: XXXV Encontro Nacional de Economia (ANPEC). Recife (PE), 2007.
- FIGUEIREDO, E.A; ANNEGUES, A.C. Mobilidade intergeracional qualificada: Uma abordagem de mensuração utilizando regressões quantílicas. **Economia Aplicada**, v.20, n.1, 2016.
- FIGUEIREDO, E.A; NOGUEIRA, L; SANTANA, F.L. Igualdade de Oportunidades: Analisando o papel das circunstâncias no desempenho do ENEM. **Revista Brasileira de Economia**, v.68, n.3. jul/Set, 2014.
- FIGUEIREDO, E.A; SILVA, C.R.F; REGO, H.O. Desigualdade de oportunidades no Brasil: Efeitos diretos e indiretos. **Economia Aplicada**, v.16, n.2, 2012.
- FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil.** São Paulo: Nacional, 2005.
- GRINER, A; SAMPAIO, L.N.B; SAMPAIO, R.M.B. A política afirmativa “Argumento de Inclusão” como forma de acesso à universidade pública: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista de Administração Pública**, v.49, n.5, Set/Out, 2015.
- HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas, **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18(Suplemento), 2002.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** 1992 e 2014.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. sinopse_educacao_superior_2012.zip. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-cen-sosuperior-sinopse>>. Acesso em: 30 ago. 2014.
- _____. Censo Escolar da Educação Básica 2013. dados_finais_censo_escolar_2013_anexoI.xlsx . Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 30 ago. 2014
- JACCOUD, L. Programa Bolsa Família: proteção social e combate à pobreza no Brasil. **Revista do Serviço Público Brasília**, Brasília, v. 64, n. 3, p. 291-307, jul/set 2013.
- JACCOUD, Luciana. O Combate ao Racismo e à Desigualdade: O Desafio das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. In: THEODORO, Mario (org.). **As políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 Anos Após a Abolição.** Brasília, IPEA, 2008.
- JACINTO, P.A.RODEGHIERO,B.L. Retorno em Escolaridade: um Estudo na Região Metropolitana de Porto Alegre. **RBREU.** Vol. 06, n. 1, p. 37-56, 2012.
- LOUREIRO, A.O.F; COSTA,L.O. Uma breve discussão

- sobre os modelos com dados em painel. Notas Técnicas do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). 2009.
- MATTEI, T.F; BAÇO, F. M.B. Análise da existência de discriminação salarial entre gêneros na indústria de transformação do estado de Santa Catarina. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 16, n. 45, Out./Dez. 2016.
- MENDES JR., A. A. F.; WALTENBERG, F. D. Uma política de cotas não raciais é capaz de proporcionar a admissão de muitos negros na universidade? Simulações para a Uerj. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2013.
- MENDONÇA, T.G.; LIMA, J. R.; LÍRIO, V.S. **Determinantes da inserção de mulheres jovens no mercado de trabalho nordestino**. Apresentação Oral-Desenvolvimento Rural, Territorial e regional, 2008.
- MINCER, Jacob. Labor Force Participation of Married Women. **Aspects of Labor Economic**, p. 63-106, 1962.
- NERI, Marcelo. **Equação dos salários Minceriana**. [200-] Disponível em: www.fgv.br/cps/pesquisas/Políticas.../pdf/BES_EquacaoMinceriana.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2011.
- NEVES, P.C.S; LIMA, M.E.O. Percepções de Justiça Social e atitude de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v.12. n.34. jan/abr, 2007.
- OAXACA, Ronald. Male-Fame differentials in Urban Labor Market. **International Economic Review**, v. 14, n. 3, p. 693- 709. 1973.
- Oliveira THEODORO, Mario (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.
- OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, a. 30, n. 1(61), p. 29-51, jan./abr. 2007.
- OSÓRIO, R.G. (2004). A mobilidade social dos negros brasileiros. Texto para discussão IPEA, 1033, p.1- 24, 2004.
- PAIVA, A. R. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: _____. (Org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PAIXÃO, Marcelo (Org). Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2007-2008, UERJ, 2008.
- PAIXÃO, Marcelo (Org). Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010, UERJ, 2010.
- PAIXÃO, M; CARVANO, L. (orgs.). Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- PAIXÃO, M. **Desigualdades de cor ou raça nos indicadores de mortalidade materna no Brasil: evidências empíricas recentes**. Brasília: Unifem, 2010.
- PROCÓPIO, I.V; FREGUGLIA, R; CHEIN, F. Desigualdade de oportunidades na formação de habilidades e o papel das escolas públicas. In: XLII Encontro Nacional de Economia (ANPEC). Natal (RN), 2014.
- RAMOS, Marília Patta. **Avaliação de Políticas e Programas Sociais: aspectos conceituais e metodológicos**. Planejamento e Políticas Públicas, IPEA, n32. 2009.
- SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, v.93, n.234, p.401-422, Brasília, 2012.
- SANTOS, Lincoln Guabajara Silva. Ação afirmativa em universidades públicas brasileiras: diagnóstico da performance de beneficiados. 2015. 28 f. **Monografia** (Bacharelado em Ciências Econômicas)-Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SILVA, J. de S. ; LIMA, J. R. F. Discriminação por gênero no mercado de trabalho paraibano: uma aplicação do método de oaxaca-blinder. In: XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais: Transformações na População Brasileira: complexidades, incertezas e perspectivas, 2012, Águas de Lindóia – SP. Anais do XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais: Transformações na População Brasileira, 2012.
- SOARES, S. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras**. Texto para discussão IPEA, n. 769, 2000.
- TELLES, Edward. Início no Brasil e Fim nos Estados Unidos? **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro. n. 01, p. 194-214, 2001.
- WALTENBERG, F. Elementos para uma definição de justiça em educação. **Cadernos Cenpec**, v.3, n.1, jun, 2013.

WALTENBERG, F. **Teorias de justiça distributiva e as cotas nas universidades brasileiras**. São Paulo: Schwartzman, 2006.

WAISELFISZ J.J. **Mortes matadas por armas de fogo 1979-2003**. Brasília: UNESCO, 2004.

_____. Mapa da violência 2011. Os jovens do Brasil.

Brasília. Instituto Sangari; Ministério da Justiça, 2016.

_____. Mapa da violência 2013. **Acidentes de trânsito e motocicletas**. Rio de Janeiro: CEBELA-FLACSO, 2013.

Recebido em: 30/09/2023

Aprovado em: 14/10/2023

CORDEL COM DENDÊ NA EJA: ANÁLISE DAS POSTURAS RACISTAS E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

SERGIO RICARDO SANTOS DA SILVA*

Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED)

<https://orcid.org/0000-0001-6456-2764>

RESUMO

Este trabalho busca compreender como jovens e adultos conseguem afirmar nas composições textuais do Cordel os aspectos do seu viver cotidiano, legado dos seus patrimônios civilizatórios e reflexões acerca das relações étnico-raciais e os impactos do racismo nas existências da população negra. Analisa a importância da Literatura de Cordel como linguagem arte-educativa no processo de ensino-aprendizagem e como canal importante nas elaborações do conhecimento voltado para a valorização dos saberes que dela se desdobram, nos remetendo ao mundo simbólico do jogo poético-narrativo. Foram desenvolvidas oficinas artísticas de criação da Literatura de Cordel e rodas de conversas com sujeitos da EJA das territorialidades Sussuarana Velha e Novo Horizonte que, de acordo com a divisão territorial da *Razão de Estado*, se configura como a “Grande Sussuarana”, bairro do município de Salvador, Bahia. Os sujeitos da EJA envolvidos nessas interações didáticas faziam parte da Escola Municipal Maria José Fonseca e da Escola Municipal Eraldo Tinoco, com idade entre 15 e 65 anos, sendo a maioria, adultos de 50 anos. Como resultado, reconheço que os “Palcos de Vivências” (que são as oficinas literárias) constituíram um espaço privilegiado de expressão criativa da linguagem do Cordel, de reflexões acerca da Diáspora Africana e compreensão dos impactos do racismo estrutural nas concepções do povo negro no Brasil.

Palavras-chave: Literatura de Cordel; Arte-educação; Racismo; EJA.

ABSTRACT

CORDEL WITH DENDÊ AT EJA: ANALYSIS OF RACIST POSTURES AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE

This work seeks to understand how young people and adults are able to affirm in Cordel’s textual compositions aspects of their daily lives, the legacy of their civilizational heritage and reflections on ethnic-racial relations and the impacts of racism on the lives of the black population. It analyzes the importance of

* Doutor e Mestre em Educação e Contemporaneidade, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Psicopedagogo; Pedagogo; músico; Cordelista; Professor do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Salvador. Pesquisador do Programa Descolonização e Educação PRODESE/UNEB CNPQ e do TSPPP - Grupo de Pesquisa em Teoria Social e Projeto Político-pedagógico/UNEB. Colaborador Coletivo Cultural Sarau da Onça e Ong Bumbá Escola de Formação Artística. E-mail: sergiobahialista@hotmail.com

Cordel Literature as an art-educational language in the teaching-learning process and as an important channel in the elaboration of knowledge aimed at valuing the knowledge that unfolds from it, taking us to the symbolic world of the poetic-narrative game. Artistic workshops were developed to create Cordel Literature and conversation circles with EJA subjects from the Sussuarana Velha and Novo Horizonte territorialities which, according to the territorial division of the Reason of State, is configured as the “Grande Sussuarana”, a neighborhood in the municipality from Salvador, Bahia. The EJA subjects involved in these didactic interactions were part of the Maria José Fonseca Municipal School and the Eraldo Tinoco Municipal School, aged between 15 and 65 years old, with the majority being adults aged 50. As a result, I recognize that the “Palcos de Vivências” (which are literary workshops) constituted a privileged space for the creative expression of Cordel’s language, reflections on the African Diaspora and understanding the impacts of structural racism on the conceptions of black people in Brazil .

Keywords: Cordel Literature; Art education; Racism; EJA.

RESUMEN

CORDEL CON DENDÊ EN EJA: ANÁLISIS DE POSTURAS RACISTAS Y CULTURA AFROBRASILEÑA

Este trabajo busca comprender cómo jóvenes y adultos son capaces de afirmar en las composiciones textuales de Cordel aspectos de su vida cotidiana, el legado de su herencia civilizatoria y reflexiones sobre las relaciones étnico-raciales y los impactos del racismo en la vida de la población negra. Se analiza la importancia de la Literatura Cordel como lenguaje artístico-educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como canal importante en la elaboración de conocimientos encaminado a valorar los saberes que a partir de ella se despliegan, llevándonos al mundo simbólico de lo poético-narrativo. Juego. Se desarrollaron talleres artísticos para crear Literatura Cordel y círculos de conversación con sujetos de la EJA de las territorialidades Sussuarana Velha y Novo Horizonte que, según la división territorial de la Razón de Estado, se configura como la “Grande Sussuarana”, barrio del municipio de Salvador, Bahía. Los sujetos de la EJA involucrados en estas interacciones didácticas formaron parte de la Escuela Municipal María José Fonseca y de la Escuela Municipal Eraldo Tinoco, con edades comprendidas entre 15 y 65 años, siendo la mayoría adultos de 50 años. Como resultado, reconozco que los “Palcos de Vivências” (que son talleres literarios) constituyeron un espacio privilegiado para la expresión creativa del lenguaje de Cordel, la reflexión sobre la diáspora africana y la comprensión de los impactos del racismo estructural en las concepciones de los negros en Brasil.

Palabras clave: Literatura Cordel; Educación artística; Racismo; EJA.

INTRODUÇÃO

Inspirado na dinâmica poética de Inácio da Catingueira, Antônio Vieira, Zé Limeira, Cuíca de Santo Amaro, Bule-Bule, muitos são os “cordéis banhados em dendê” para enriquecer nossas interações pedagógicas e levantar um “novo pilar” no campo da Educação, assim como muitos são os cordéis que ainda reproduzem posturas racistas e de subalternização do negro nas suas entrelinhas. O cordel estimula a “Produção Poética do Ser” dos nossos educandos, na qual eles afirmam com certa ousadia outras formas de pensar também o nosso legado africano-brasileiro e o racismo estrutural que insiste em buscar se perpetuar.

O simples fato de marcar o cordel baiano como “banhado em dendê” já marca o território, anuncia o quanto este vem rico de sinais da cultura baiana – litoral, recôncavo e sertão - configurando-se em nova “forma cordelística”, em relação ao cordel produzido no Nordeste *afora*. A intenção com essa delimitação é afirmar o cordel produzido com características e histórias “apimentadas”, baianas, com Cuíca de Santo Amaro e Antônio Vieira, por exemplo, assim como trazer para conhecimento alguns folhetos de cordel que enalteçam a cultura afro-brasileira e como foram trabalhados na EJA em oficinas desenvolvidas na comunidade de Sussuarana, em Salvador/BA.

Dados estatísticos coletados durante a pesquisa de Marcio Nery de Almeida revelam em números a territorialidade Sussuarana:

No que diz respeito às territorialidades de origem, foi constatado que 68,38% dos 155 (54,77% dos 283 alunos com frequência regular) entrevistados nasceram em municípios do interior da Bahia e de outros Estados, como Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Minas Gerais. Surgiram os nomes de 68 cidades do interior da Bahia e os nomes de outras cinco cidades do interior dos Estados citados. (ALMEIDA, 2007, p. 19-20)

Com uma grande parcela da população migrante de estados nordestinos, Sussuarana, na sua configuração atual, (re) elabora a sertanidade no seu novo *locus* de sentidos, de

vivências. Entendemos que esta (re)elaboração da sertanidade traduz “as in-tensidades das inquietudes das vozes internas (*daimon*), dos espantamentos das paixões que movem (...) e desafiam nas trajetórias do ser-estar-sendo-com no mundo vivido/vivente (ARAUJO, 2008, p. 17). E assim, o seu novo *locus* de sentidos ganha força, pulsão, na forma de viver comunal e descomunal, também, paradoxal, que desemboca nas nossas interações didáticas no processo educativo.

A Escola Municipal Maria José Fonseca, unidade escolar da rede municipal de ensino de Salvador, localizada no Novo Horizonte e a Escola Municipal Eraldo Tinoco, localizada na Sussuarana Nova, são voltadas para atender a primeira etapa do Ensino Fundamental. Essas escolas tem a atuação do Doutor em Educação e Contemporaneidade Marcio Nery de Almeida, o qual desenvolve um trabalho pedagógico pluricultural e de respeito aos princípios inaugurais dos seus alunos e das suas comunidades, as quais sou parceiro nas intervenções artístico-pedagógicas de intercâmbio com os saberes da comunidade.

Márcio Nery sempre desenvolveu interações didáticas que proporcionassem aos seus alunos vivenciar a identidade no espaço escolar. Teve grandes experiências com o ensino regular, com crianças de Sussuarana, e hoje, desenvolve processos educativos voltados para a vivência arte-educativa que contemplem aspectos de valores comuns, com jovens e adultos. Espaços que pulsam vontades, desejos de criar palcos de vivências em âmbito educacional, de valorização da coexistência de saberes.

Um dos aspectos centrais a ser abordado nesta produção é a análise e reação dos educandos da EJA diante de trechos de alguns cordéis que insistem em colocar o negro em uma situação de subalternidade e humilhação.

O CORDEL BANHADO EM DENDÊ

Cuíca de Santo Amaro (1910-1964), cordelista negro, era o grande responsável pelo cordel - denúncia, cheio de uma corporeidade própria de

um artista de rua, em Salvador - BA, pois todos paravam para lhe escutar e faziam releituras de tudo que estava escrito em seus cordéis. Esses, cheios de abordagens polêmicas envolvendo personalidades da política baiana, até pessoas comuns que eram muito conhecidas pelas pessoas da região do centro da cidade, como Piedade, Baixa dos Sapateiros, Pelourinho, etc.

Jotacê Freitas defende que “o primeiro meado do século XX foi decisivo para o crescimento do Cordel no Brasil” (FREITAS, 2011, p. 15). Cuíca, sem dúvida, foi um dos que nesse período, buscou consolidar a Literatura de Cordel nordestina, com seus versos ferinos que lhe renderam muitos cordéis, mas também muitos processos nas costas e muitas amizades desfeitas. Cuíca, “um baiano que, ao contrário do nome, nasceu em Salvador” (FREITAS, 2011, p. 15), “trançou” seus versos a partir da realidade baiana, dos escândalos sociais e políticos da época, confrontando diversas versões de acontecimentos que insurgiam pela São Salvador. Ele, Rodolfo Coelho Cavalcante e mais adiante o mestre Bule-Bule talvez sejam os pioneiros do cordel baiano, que aqui chamo de “cordel banhado em dendê”.

Para Farias (2006), a força da *codificação oral* da cultura dos diversos povos que compõem as redes de aliança do Brasil, desperta um processo educativo rico:

O exercício da codificação oral de princípios culturais, estabelecido através das histórias dessas sociedades, se constitui em um princípio educativo primeiro, gerando, assim, um arcabouço acumulado de saberes norteadores das ações dessas sociedades (FARIAS, 2006, p. 36).

A Literatura de Cordel, plural e singular, desenvolve novas formas de se apresentar a partir da sua relação com o meio, com os elementos que constituem *comunalidades*, redes de aliança que entrelaçam elementos constituintes do atual. Essa torna-se um princípio educativo primeiro, como nos diz Farias, nas nossas dinâmicas interativas, nos processos educativos que contemplem o universo sertânico, do legado africano e afro-brasileiro, assim

como o legado dos aborígenes que compõem as Américas.

Compreender os espaços de expansão das existências advindas da Diáspora Africana que existem em Salvador/BA, perceber seus aspectos históricos na Literatura de Cordel é um exercício importante e mais que necessário para inaugurar novas literaturas que ocupem o espaço de afirmação das identidades africanas e afro-brasileiras que compõe o ser e estar no mundo. E se tratando dos sujeitos da EJA, isso ganha um peso maior por se tratar de pessoas historicamente excluídas de diversos processos da sociedade por serem negras e negros.

Mãe Senhora, sacerdotisa que assumiu a liderança do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá – que fica localizado na territorialidade de São Gonçalo de Retiro, antigo Quilombo do Cabula, em Salvador/BA - após a Mãe Aninha, por volta da década de 1940 para delimitar os saberes construídos dentro da sua comunidade e como estes interagem, coexistiam com os saberes advindos da outra elaboração de mundo ocidental que muitas vezes confrontam o legado do *continuum* civilizatório africano nas Américas. Trago essas informações a respeito de Mãe Senhora para contextualizar a respeito de um folheto de cordel que foi criado para trabalhar a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

As estrofes do cordel “Um cantinho da África encantada em Salvador: 100 anos de Ilê Axé Opô Afonjá” (BAHIALISTA, 2010, p. 05-06), como podemos observar logo abaixo, se apresentam como instrumento de afirmação do legado africano-brasileiro em uma perspectiva de educação pluricultural para as novas gerações de educadores, revelando o lado encantador da história e cultura africana, perpetuada pela dinâmica existencial retroalimentada pelas Yalorixás:

Suas sacerdotisas nesses
100 anos de história
Construíram força e beleza
Que ficarão na memória
De quem preza pelo sagrado
Africano, seu legado

De honra e muita glória

Até 1938

Mãe Aninha comandou

Mãe Bada de Oxalá

Tomou após a que passou

Até 41 foi a hora (1941)

Depois a Mãe Senhora

O Reinado carregou

(...) consolidando toda força
Que o ancestral ali construiu
Abrindo “caminhos d’Áfricas”
Encantos míticos e mágicas
Que todo povo negro viu.

Os versos do saudoso Antônio Vieira, no seu cordel “A peleja da Ciência com a Sabedoria Popular”, revelam o real significado da nossa proposta de trabalho sobre história da África e concepções afro-brasileiras das nossas identidades, pois *desde dentro* “a sapiência / Que o povo tem na caixola” marca a *porteira* que estabelece, de acordo com suas aberturas nos momentos certos de entrada e saída, contato com o *desde fora*, que é “a ciência / Que tem por sede a escola”. Neste encontro, “as duas se complementam / se equivalem também”, até porque o mundo é compreendido de diversas formas, texturas e noções que fazem com que “uma sempre ande na frente / Sabendo que a outra vem” (VIEIRA, 2005, p. 01-02), pois “o conceitual duro e rigoroso tende a obliterar-se ante a noção mole e polissêmica” (MAFFESOLI, 2007, p. 64).

Como o próprio cordel de Antônio Vieira diz, é preciso afirmar os saberes advindos *desde dentro* para que não se perca no *desde fora*. A forma de compreender, de traduzir tudo que encontrei durante as oficinas de cordel juntos aos educandos da EJA foi pelo fato desses educandos terem o cordel permeando suas memórias a partir das interações com seus familiares do interior, mesmo sendo apenas de uma forma contemplativa, sem se apropriar das formas de rima e métrica, por conta do esquadrinhamento curricular que não permite mergulhos poéticos.

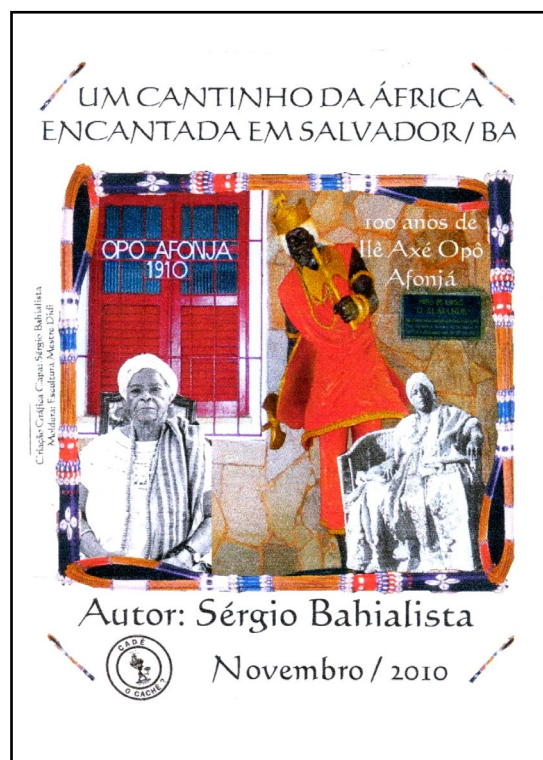
Em algumas interações didático-pedagógicas durante as oficinas desenvolvidas observei/vivenciei o mergulho profundo no mundo mito-

poético da poesia, para que, por meio da mesma revelassem seu universo real/simbólico e interpretasse as noções estabelecidas por este gênero literário sobre o legado africano-brasileiro e algumas posturas racistas que poetas mais tradicionais insistem em estabelecer.

E é nisso que acreditamos, nessa forma de perceber, compreender, *desde dentro para desde fora*. Isto “implica a necessidade de conhecer e encarar esta cultura a partir de seus próprios referenciais, traduzindo-a a partir da ótica que lhe é própria, evitando, assim, equívocos.” (ALMEIDA, 2007, p. 50).

No folheto de cordel citado mais acima, que se configura neste instrumento de afirmação de identidades e que foi elaborado pensando na aplicação da Lei 10.639/03¹, busca entrelaçar a riqueza do saber ancestral que pulsa e vive essa “sociologia do lado de dentro” (MAFFESOLI, 2007, p. 31) do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá (Salvador/BA):

Figura 01 – Capa do cordel “Um cantinho da África encantada em Salvador/BA - 100 anos de Ilê Axé Opô Afonjá”



Fonte: Coleção particular

1 Lei que regulamenta o ensino obrigatório da história e cultura africana na educação básica.

Cordel banhado em dendê
Te convida a pendurar
Todo seu imaginário
Sua força e seu encantar
Nesse pedacinho da África
Que começarei a versar

As Religiões tão belas
De Matriz Africana
Sempre nos ensinam a cuidar
Da Natureza tão bacana
O único verde de lá
Está no belo “**Afonjá**”
Nessa Salvador tão insana

Mestre forte é Mestre Didi
Que trouxe nos seus contos
Todo encanto dos orixás.
Para as aulas, mais pontos
Trazendo o mundo mítico
Africano em seus recontos

Oke Arô e aquele **Axé**
Para todo ser vivente
Do **Orum** e do **Aiyê**
Que vive tão plenamente.
Usem esse Cordel no educar
Para assim logo acabar,
Com intolerância indecente. (BAHIALISTA,
2010)

Arriscar-se na viagem “pó-ética” do ser, nessa busca pela palavra sensível que enalteça o mundo africano-brasileiro que rege as redes de alianças das diversas “Áfricas” que aqui existem, nos seus santuários, é uma forma de trazer o legado africano-brasileiro para o contexto educacional, levando as lições e saberes do mundo imaginário, simbólico que sustenta essas elaborações de mundo. É nessa perspectiva que busco, através das linguagens lúdico-estética do cordel trazer nossos educandos para o mundo *encantado* do saber que abraça o “plural brilhar do ser”.

ARTE-EDUCAÇÃO E CORDEL: EDUCAÇÃO PLURICULTURAL

Acredito que, através de uma educação pluricultural que siga a perspectiva de levante de novas elaborações de saberes, fincados na vida,

arte e cultura e suas inter-relações, suas (re) elaborações através de outras linguagens, se enalteça os aspectos da beleza africana e dos povos inaugurais do Brasil que também compuseram as marcas desse país. Que isso seja a meta a ser alcançada, ainda hoje, após 20 anos de aplicação da Lei 10.639/03, me deixa triste e indignado.

O combate ao racismo na educação é necessário, constante e urgente, pois:

À medida que a criança negra e a criança branca aprendem o verdadeiro significado histórico-cultural desses povos (africanos e aborígenes) ela vai deixar de ser uma criança racista, e o objetivo da lei é melhorar as relações interétnicas. Melhorar através de quê? Através do conhecimento e reconhecimento da verdadeira história e cultura desses povos (SILVA, 2005).

Esta contribuição que a professora Doutora Ana Célia da Silva traz acima refere-se sobre uma educação antirracista junto às crianças, mas podemos e devemos contextualizar em interações didáticas junto aos sujeitos da EJA, pois é um grande passo para que esses sujeitos despertem a consciência sobre as estruturas racistas e todas as posturas sociais cruéis que se perpetuam nas existências do povo preto.

Analisar essa questão a partir do contato com outras elaborações lúdico-estéticas das linguagens artísticas e com epístemes construídas por diversos autores que compõem as novas contemporaneidades é afirmar também a importância cultural africana e afro-brasileira na formação dos jovens, adultos e crianças das comunidades que os sujeitos da EJA compõem e (re) existem.

No espaço constituinte de elaborações de mundo, das redes de alianças que se configuram no existir dos nossos sujeitos da EJA é que se “rebenta” o princípio inaugural dos mesmos, entrelaçando um saber que ensine a condição humana (Morin, 2000), que restitua a responsabilidade moral e que teça laços de aprendizados mútuos que configuram saberes comuns.

A busca por novas noções a respeito da elaboração e construção de uma epistemologia

africano-brasileira que inaugure novas formas de pensar, levou-me ao encontro com o livro *Tornar-se Negro*, de Neuza Santos Souza (1983) e com cordéis de autores baianos, os quais buscam imprimir uma forma peculiar de escrever, diferente dos outros estados nordestinos, contemplando na linguagem e estética os aspectos africano-brasileiros que compõe o litoral e o recôncavo. Confesso que o encontro com a obra de Neuza Santos Souza e com cordéis que retratavam aspectos discriminatórios e ilusórios em relação ao mito da democracia racial foi doloroso e impactante, por se tratar de:

(...) um olhar que se detém, particularmente, sobre a experiência emocional do negro que, vivendo nessa sociedade, responde positivamente ao apelo da ascensão social, o que implica na decisiva conquista de valores, status e prerrogativas brancos. (SOUZA, 1983, p. 17)

No processo de análise das questões e a partir de vivências durante a pesquisa, junto com Neuza Santos Souza, *Tornar-se Negro* ganha novas significações a partir de entrelaçamentos com outras formas de afirmação do ser negro, que transbordam de diversas linguagens artísticas, as quais apelam para a expressão “estética-encantada” da Arte. Assim é o cordel, essa voz sertaneja que vem na bagagem cultural dos europeus, mas aqui – principalmente no litoral e recôncavo - ganha sangue novo no entrelaçamento com as contribuições das matrizes africana e indígena.

No Estado Novo, “O português passou a ser estudado nas escolas como uma língua oficial tecida de suas padronizações, utilizada como um dos elementos de criação de uma identidade nacional.” (ROSA, 2008, p. 36).

Esse estudo da língua a partir da sua padronização e palavras normatizadas recalca o espaço lúdico-estético da criação poética, já que a poesia é a própria desconstrução dos sentidos que as palavras ganham e incorporam – ou são nelas incorporadas. A Literatura de Cordel, a Poesia Concreta, os orikis, os provérbios – Òwé²

2 Òwé significa provérbios, em iorubá. Mãe Stella de Oxóssi tem um livro de provérbios, com esse título,

– são formas de comunicar o mundo e outros mundos – da imaginação, do mistério – livres de amarras, de estruturas rígidas que recalcam o prazer da escrita e da leitura.

Muitos são os cordelistas baianos que buscam estruturar uma nova estética no versar da Literatura de Cordel. Antônio Vieira foi um deles. Um santo amarense que criou o “Cordel Remoçado”. Nessa criação poética, ele buscou trazer para o mundo do cordel, a partir das referências identitárias com sua territorialidade, toda a cultura afro-brasileira advinda do recôncavo baiano que compõe essa região e o litoral. Assim como o cordel não é engessado nas taxinomias dos ciclos temáticos, o mesmo não se fecha no universo do sertão, tecendo um fio condutor versificado que costura nosso Brasil plural e diverso.

O CORDEL POUSA NA EJA: (RE) ELABORAÇÕES DE VALORES COMUNAIS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS COM SUAS PERSPECTIVAS DE EDUCAR.

É dentro das dinâmicas de afirmação identitária e de reconhecimento dos princípios inaugurais que os diversos sujeitos da EJA (re) estruturam sua forma de *ser/estar com*. As diversas linguagens artísticas têm um papel importante nessa afirmação por se tratar de expressões nas quais o ser humano revela esse estar aqui com outras nuances, outras texturas que transcendem a dinâmica do cotidiano.

A importância da função social e cultural da arte enquanto mestra, traça de forma empírica o conceito de cultura, cultivo do que foi, para germinar no que virá e, assim, manter viva a tradição e o saber construído no processo natural de ser e estar, de relação com a vida, as pessoas e com significados (re)elaborados, retro-alimentados e processados com o passar do tempo.

que traz todo o significado desses para o *continuum* civilizatório africano nas comunidades terreiro

Cantar, contar histórias, recitar, tocar, sambar, aconselhar, tudo isso é alicerce de saberes que sustentam o viver do ser humano, pois o que seria de nós sem inter-relações, sem o encontro com o outro, com as outras coisas, consigo mesmo?

Muitas regiões do Nordeste já investem, com muito êxito, na potência da riqueza poética do Cordel nas interações didáticas. Temos como exemplo, o belo trabalho realizado pelo estado do Piauí, com a revista de divulgação cultural da Fundação Nordestina do Cordel – FUNCOR – “De repente”, que realiza, junto às escolas, concursos de cordel e divulga na sua revista, enviado pelo Prof. Dr^o Carlos Aldemir Farias, pesquisador da UFRN.

Figura 02 - Capa da revista De repente



Fonte: coleção particular.

Os sujeitos da EJA tecem a sua forma de construir saberes e externar através da arte, cultura, relação com o outro e com a vida do seu entorno, mesmo vivendo injustiças sociais, violências, enrijecimentos que comprometem

o educar e suas “fruições de sensibilidades” (ARAUJO, 2008).

Os símbolos são constituídos por imagens que são bordadas a partir da percepção dos sentidos e da capacidade imaginal dos indivíduos, conjuntamente com a articulação da consciência compreensiva; gravitam entre afecções, a intuição e o pensamento meditativo. (ARAUJO, 2008, p. 108).

E é daí que surge a criatividade, pois para Paulo Freire (1996, p. 35):

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída.

Paulo Freire analisa a ideologia e poder existente na linguagem e na educação, afirmando que elas são produções sociais, e que (re) inventá-las significa reinventar o mundo. Paulo Freire: presente! Sim! Esta análise e reflexão traz a Literatura de Cordel numa perspectiva arte – educativa libertária, pois ela sempre foi o instrumento de visão social e crítica do povo, tanto na sua função jornalística, como na sua característica fantasiosa, fictícia e surrealista. Aqui se anuncia o desejo, necessidade e vontade de *entrelaçar* esta abordagem teórico-metodológica do Cordel através das identidades dos sujeitos da EJA.

As oficinas de cordel que desenvolvi com metodologias próprias, durante as interações didáticas com sujeitos da EJA das Escolas Municipais Maria José Fonseca e Eraldo Tinoco em 2012 e 2022 respectivamente, ambas dentro da territorialidade de Sussuarana e sua comunidade, em Salvador/BA, foram momentos *mágicos* que transformaram esses espaços de educação institucionalizada em lugares de encantamento.

O corpo pedagógico, estimulado pelo Prof. Dr. Márcio Nery de Almeida – que a época era vice-diretor do ensino noturno da Escola Municipal Maria José Fonseca - se envolveu com afinco, pois percebi que o estímulo constante

é fundamental para promover o encantamento poético no educar. E foi assim que os alunos, professores e outros profissionais da Escola fizeram um cordel-denúncia para enviar à Secult – Secretaria de Educação e Cultura de Salvador-BA - no intuito de contornar a situação lastimável que se encontrava a escola:

To em Sussuarana
A nossa comunidade
É muito bacana
Periferia da cidade
Que tá abandonada
Um bairro de verdade

Aqui tem uma escola
Que merece ser falada
Maria José Fonseca
O nome da comentada
Temos muitos problemas
Coitada da danada

Vou pra casa de minha mãe
Na escola não dá mais
Nada de estrutura
Escola suja demais
A pintura está feia
Usar o banheiro jamais

Situação difícil
É essa que vivemos
Sem água e banheiro
Como estudaremos?
Queremos é cultura
Problemas não queremos.

Estudar num lugar assim
É como andar na corda bamba
Vocação pra Indiana Jones
Aventura a cada semana
O “sindicó” deste prédio
Obedece mais que manda

Meu colégio precisa
É de uma boa reforma
As paredes estão caindo
E perdendo suas formas
E sem boa merenda
Todo mundo vai embora³.

A forma espontânea e humilde é um dos

3 Cordel dos estudantes do ensino fundamental noturno da Escola Municipal Maria José Fonseca.

grandes fatores pelo qual a Literatura de Cordel tem essa grande popularidade. Uma linguagem tão próxima da oralidade nordestina, simples, mas ao mesmo tempo de uma complexa forma poética bem elaborada e cheia de sabedoria. É através das nossas interações pedagógicas arte-educativas que diversas comunidades afirmam a *fecundez* da coexistência entre o cordel e o educar, marcando assim o seu território e formas de existir.

Como sensibilizar uma (um) educadora (or) a respeito da importância do ensino da história e culturas locais, sertânicas, negras, indígenas, poéticas, se elas(es) próprias(os) nunca foram estimuladas a pensar nisso de forma profunda na sua trajetória educacional e pessoal, ou nunca se perguntaram sobre sua condição de ser estruturante e estruturado, seu lugar na cultura e sua condição étnico-racial? Assim, educar com compromisso e integralidade, lealdade ao outro e a si mesmo, perpassa pela condição *sine qua non* de apreensão da realidade:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a in-conclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal (FREIRE, 1996, p. 76).

Quando Freire diz que o professor precisa se mover com clareza na sua prática, tendo como ponto de partida para estas reflexões a “in-conclusão do ser humano de que se tornou consciente”, traz à tona o lugar do educador na sua plenitude no educar, como se fosse momento único, de constante envolvimento com as interações didáticas que se propõe a realizar. Por isso que insisto no (re)animar a riqueza poética dando novos significados.

Por que o educar é colonizado? Por que o cordel é quase sempre pesquisado de forma estanque, somente como tipologia textual, portador de estruturas linguísticas como seu fim? Acredito que muitos que se debruçam sobre estas inquietações não percebem a real funcionalidade que a arte-educação tem, como potencial criativo que pode impulsionar processos de criação e não só de contemplação.

Encaro tal dinâmica como processo fundamental que constitui o campo fértil do trabalho educativo com as diferenças, promovendo a ética da coexistência, a educação do futuro, pois se a humanidade não (re)pensar o caminho que trilhou e não delinear novos horizontes, o que será da nossa espécie, do mundo, do planeta, se cultivamos o “descaminho em direção ao outro”?

O PASSO A PASSO DO EDUCAR EM CORDEL NA EJA DA SUSSUARANA: OS PALCOS DE VIVÊNCIAS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS

Ao chegar na escola para a realização das oficinas de cordel com os sujeitos da EJA das Escolas Municipais Maria José Fonseca e Eraldo Tinoco, eles de forma muito educada me cumprimentavam e, ao perceber que eu estava com o violão no ombro e a sacola cheia de cordéis, logo falavam: “Etâ, que hoje tem cantoria! Ô coisa boa”! Essa expressão já remete ao universo sertanejo, pois no interior, mesmo que você toque rock no violão, o povo se refere a uma cantoria⁴ – e sabemos que cantoria é um gênero musical característico das pejejas entre repentistas, além de ser o tipo de música que conta causos, histórias, como o cantor Elomar faz.

Comecei as dinâmicas de integração com a rima a partir da música abaixo:

*Quem conto canta
Encanta cordel*

4 Muitas vezes, quando passava São João em cidades interioranas e tocava no violão diversos gêneros musicais, com os amigos, muitos passavam e falavam: - Êta que essa cantoria tá boa demais!

*Quem conto canta
Cordel encanta,*

Neste momento, em roda, os jovens e adultos logo se levantaram e ganharam novos sorrisos, novos sentidos para mais uma noite de estudo, em busca dos seus objetivos após um dia de trabalho cansativo. Durante esses jogos poéticos, que nos preparam para mergulhar no mundo da rima, métrica e oralidade poética, muitos já comentavam:

— Opa! É cordel! Que coisa boa!

— Tão bom lembrar do meu interior...

— Eu gosto daquela história do Cego com Zé Pretinho! (fazendo referência ao cordel “A peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum”, que lia na infância, junto com seus familiares, no interior)

Durante a realização das oficinas artístico-pedagógica de cordel, fizemos reflexões sobre vários conteúdos e estimulamos a capacidade criativa coletivamente na construção do cordel sobre as suas comunidades e suas (re)elaborações no cotidiano comunal, além de outras questões ligadas ao estágio de abandono e de esquecimento do nosso lugar e os aspectos racistas que perpassam pelos folhetos de cordel discutidos nessas aulas.

Logo após, seguimos os seguintes passos até a conclusão dos livretos:

- » Jogos poéticos a partir da sonoridade dos versos;
- » Feira Nordestina de Cordel – recital de sensibilização e participação coletiva;
- » Exposição sobre conceito e história da Literatura de Cordel;
- » Leitura e reflexão de folhetos de cordel com cunho racista;
- » Aprendendo a rima, métrica e oração do cordel (sextilhas e septilhas);
- » Leitura e produção de estrofes, principalmente em sextilhas;
- » Recital interativo dos educandos;
- » Confecção dos livretos de cordel construídos nas oficinas artístico-pedagógicas.

Antes de definir os temas das oficinas, fizemos um levantamento dos livretos de cor-

del que abordassem os assuntos que seriam discutidos nas oficinas, que eram os assuntos abordados no projeto pedagógico da Escola pesquisada - Cidadania, Afrodescendência e Bahia: Um Estado Plural. Esses assuntos foram discutidos junto aos educandos durante as oficinas, nas quais os cordéis que abordavam os temas, ou indiretamente tocavam no assunto, foram utilizados em leituras dramáticas.

Nesta análise foram listados os diversos temas que podiam ser abordados, como:

- » O negro no cordel e na sociedade;
- » A discriminação ao diferente;
- » Organização Política;
- » Corrupção;
- » Valores comunais;
- » Princípios inaugurais da comunidade;
- » Problemas da escola e da comunidade.

Os livretos de cordel escolhidos para serem trabalhados nessas oficinas, a partir dessas questões, foram:

- » Um conto bem contado;
- » O buraco na pança da Sussuarana: uma denúncia;
- » A mulher que botou o diabo na garrafa;
- » A história de Grampolândia e seu Rei;
- » A Greve da Polícia e o arrastão dos Bandidos;
- » A Peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho;
- » A Pirigospel que repensou sua fé num pagodão;
- » A mulher de 106 anos que deu um chute na bunda de Lampião

Assim, analisamos qual tema e ciclo temático cada livreto abordava mais especificamente. Daí, junto com os educandos e professoras envolvidas nessas interações didáticas, chegamos à conclusão de que a questão da discriminação racial era uma das mais presentes, principalmente em dois dos livretos de cordel: “A mulher que botou o diabo na garrafa” e “A Peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum”.

O livreto “A mulher que botou o diabo na garrafa”, do cordelista J. Borges, traz a história de um casal que passa por diversas brigas, até

que o marido desconfia de uma traição da sua esposa e tem a ideia de colocar um “diabinho” para vigiá-la. O problema é que o disfarce do “diabinho” é ele se transformar num menino negro:

Ele levou o negrinho
Chegou lá disse a mulher:
Está vendo este negrinho?
Ele é cheio de mister
Ele vai seguir seus passos
Até quando ele quiser (BORGES, 2005, p. 3)

Já na “Peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum”, que foi o registro de um dos mais emocionantes e importantes desafios da história da cantoria, o Cego Aderaldo para ofender Zé Pretinho, começa a resumi-lo a escravo e a dizer que ele não devia ter vindo para a “sala dos brancos”:

Me desculpe Zé Pretinho
Se não cantei a teu gosto
Negro não tem pé, nem gancho;
Tem cara, mas não tem rosto.
Negro na sala dos brancos
Só serve pra dar desgosto (AMARAL, 2002, p. 16)⁵

Os educandos quando viram isso, questionaram de imediato esta posição do autor em colocar um negro como o diabo. Isso provocou um grande debate na oficina, onde se questionou a situação em que se colocou o negro. Todos indignados, não aceitavam esse fato. E assim, a discussão sobre essa questão foi tão rica que um dos jovens, indignado, fala sobre a sua impressão em relação ao cordel em questão:

O que é isso? Ele ta achando o quê? Que o negro nasceu para ser diabo é? E o que é pior, ainda chama de negrinho. Como sempre as pessoas associam ao negro tudo de feio. Porque o diabo não é um branquinho de olho azul? Porque o negro ainda é encarado como inferior. (A.B.M. Jovem da comunidade e da Escola Municipal Maria José Fonseca)

Aqui já se inicia uma reflexão sobre a questão racial e de como a história dos negros, tanto de sofrimento como de conquistas, ainda é

5 Ver referência no cordelário após as conclusões.

retratada nos dias atuais. O posicionamento do jovem a partir dos versos dos cordéis revela o alcance dessa literatura na formação do seu pensamento crítico. Refletir teoricamente com os alunos os estereótipos que o cordel também apresenta em relação à alteridade étnico/racial – como vimos no cordel acima estudado, entre outras, como foi feito nas oficinas durante os “Palcos de Vivências”, já é uma intervenção na forma de colonizar pelo recalque das diferenças, que impede a construção da coexistência.

O Professor Henrique Cunha Junior (2010) nos traz uma profunda reflexão que complementa nosso tecer, nossa abordagem e reflexão, fazendo com que - como versa o dito popular – *“engrosse o caldo”*. O mesmo diz sobre a classe privilegiada que nega a existência de racismo:

No Brasil muitas pessoas negam a existência de racismo contra a população negra, primeiro por serem pessoas que se beneficiam deste racismo. Portanto, tem as suas conveniências e negar a sua existência é uma maneira de disfarçar os propósitos de manter a população negra numa situação subalterna. (JUNIOR, 2010, p. 08)

E ainda completa esta reflexão com outro trecho da sua fala:

As ideias permitem a prática da produção de uma hierarquia social, na qual nada produzido pela população negra parece ter importância, tudo que é produzido pela população branca é bom e necessário. Na história do Brasil o acerto tecnológico transmitido pelas populações negras ao país não aparece. (JUNIOR, 2010, p. 10)

Ana Célia da Silva, Henrique Cunha Junior, Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Marco Aurélio Luz, Kabenguele Munanga, Neuza Santos Souza, Conceição Evaristo, Beatriz Nascimento são os que, dentre tantos outros, edificam o saber africano e afro-brasileiro nos espaços acadêmico-científico, na busca de uma afirmação desses saberes a partir da estruturação de uma epistemologia africano-brasileira, afirmando seu espaço de saber importante para as futuras gerações comprometidas com o educar que respeite a ética da coexistência. Tudo isso na busca de um dia evitar que equí-

vocos como o que foi retratado nesses cordéis não se repitam.

Se tratando do cordel “A peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum”, podemos dizer que algumas considerações para o pensamento da época que foi escrito, na qual o povo descendente de África ainda era escravizado e a ideia totalizadora do Estado era de que o negro não tinha direito à “sala dos brancos” é, no mínimo, legitimar o pensamento colonizador e perpetuá-lo no campo educacional, já que muitos educadores levam o cordel para a sala de aula sem este filtro, sem suscitar esta discussão, deixando de enaltecer essa luta e resistência.

A questão da corrupção também foi abordada no livreto “A Estória de Grampolândia e seu Rei” (BAHIALISTA, 2001), que fala sobre a violação do painel do senado e sobre a acusação do senador Antônio Carlos Magalhães, a respeito dos telefones de deputados grampeados. Planejamos abordar nas oficinas a questão da corrupção e da importância da participação da sociedade no acompanhamento da apuração do caso, com esse livreto. A discussão não foi longa porque ele foi utilizado apenas para mostrar que o cordel também é um registro jornalístico e que se torna um arquivo “morto”, que pode ser consultado a qualquer instante que a história solicitar.

Um dos jovens levantou a mão e relatou a sua lembrança:

Eu lembro disso ai! Meu pai chamava ele de Cabeça Branca e de descarado. Dizia que isso era uma pouca vergonha, essa coisa de ficar ouvindo a conversa dos outros. (T.P.S. jovem da Escola Municipal Eraldo Tinoco e da comunidade)

Aqui revela o seu entendimento a partir da opinião de alguém mais velho a respeito desse fato abordado no cordel. E essa relação com esses temas mostra o quanto realizam conexões com meios de informação. Nós discutimos sobre o que esse cordel trazia de informação e como tinham entendido a sua mensagem. Todos entenderam o que foi o grampo e discutiram a real função de um político, relatando

que o seu verdadeiro papel era representar o povo e cuidar dos nossos direitos.

A Greve da Polícia também foi abordada no cordel a partir do livreto “A Greve da Polícia e o arrastão dos bandidos”, do cordelista Jotacê Freitas. Nesse livreto, o poeta fez uma análise jornalística desse acontecimento que atordoou Salvador/BA, no ano 2001, e aproveitamos para discutir os novos acontecimentos em relação a essa greve, que se repetiu em 2012. Aqui pensamos em trabalhar a organização das classes trabalhadoras e a consequência dessa organização específica da polícia para a sociedade, como a insegurança, a manobra política e a ordem social.

A greve é um instrumento
De luta do trabalhador
Para pressionar o patrão
E provar o seu valor
Reivindicando direitos
Que a lei determinou .

Invadiram “chopi Center”
Numa seqüência de assaltos
O povo todo correndo
Gritando desesperado
E os logistas com medo
Fecharam as portas apressados. (FREITAS, 2001, p. 01 e06).

Após recitarmos esse cordel, a discussão em torno da insegurança que ronda a Sussuarana foi unânime. Incrível como o cordel tem esse poder de ser um acionador cognitivo e de problematização de questões que nos acometem diretamente. Muitos jovens e adultos disseram o quanto sofreram com essa greve dos policiais e o quanto sofrem com a violência que deixa, como diz o cordel “Um buraco na pança da Sussuarana”.

Logo após, o cordel supracitado foi recitado. Os jovens e adultos completavam alguns versos pelo simples fato de o cordel falar de Sussuarana e, como esse cordel trazia nomes de ruas, eventos, grupos culturais e artísticos, a participação era muito ativa.

A partir daí as oficinas artísticas de produção da Literatura de Cordel seguiram junto com as etapas de integração, sensibilização, produção e avaliação.

OFICINAS PARA CONSTRUÇÃO DA LITERATURA DE CORDEL:

Iniciamos essa etapa com dinâmicas de integração, em que o grupo pôde se conhecer e aproximar-se da proposta de trabalho com a Literatura de Cordel. As dinâmicas são com cirandas e jogos literários, nos quais os jovens são expostos a situações em que o aproximar-se da riqueza poética do cordel só é conquistado na atuação em grupo. Com isso, o grupo demonstrou-se mais unido e mais participativo durante o processo, envolvendo-se mais na proposta. As dinâmicas utilizadas foram representar o seu nome com um movimento, apresentar-se fazendo uma rima com o seu nome e formar grupos a partir das semelhanças e características criando uma forma de apresentar esse grupo, com uma expressão artística, além de usar a rima, que já é uma sensibilização para o trabalho futuro.

Nessa etapa foi encantador ver o cordel trilhando o caminho em direção às relações pessoais e poéticas. Os jovens e adultos se envolveram de forma íntegra, mergulhando na sonoridade da rima e preparando o *pilão* para *pilar os versos* que seguiriam seus rumos dentro da escola e por toda a comunidade.

Nessas escolas municipais em que as oficinas foram realizadas, cada sala de aula é muito integrada, pois as atividades fazem parte do projeto que os grupos comunitários desenvolveram em sintonia com o currículo, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Assim, passamos para a etapa de sensibilização propriamente dita, onde os jovens e adultos expõem seu conhecimento, analisando a existência da Literatura de Cordel na história, a partir de dinâmicas nas quais recitamos alguns títulos de cordéis para que o grupo escolha um para ser lido na classe. Nisso, todos os envolvidos já estão se familiarizando (muitos se re-familiarizando) com a linguagem e com a forma peculiar do cordel.

Em uma das oficinas – Palcos de Vivências - o cordel escolhido para ser lido foi “A mulher que

botou o Diabo na Garrafa”, já citado.

Logo depois eles pediram para ler o cordel “O Buraco na pança da Sussuarana: uma denúncia”, alegando que queriam muito saber mais sobre sua comunidade e sobre a história da *onça suçuarana* e de seu Zé da Onça⁶. Abrimos um amplo debate sobre o tema do cordel, sua linguagem e seus acontecimentos, relacionando-o com a história e com a realidade da Sussuarana. Nesse momento, analisamos tanto a estrutura das questões problematizadas quanto a forma de rimar e de contar a sílaba para construir as primeiras estrofes a partir dessas discussões.

A reflexão sobre esses temas abordados nos livretos de cordel que recitamos, através da sua linguagem poética, estimulou a capacidade criativa do educando na construção das sextilhas, que são estrofes de seis versos setessílabos, onde rima o 2º verso com 4º, e o 4º verso com o 6º verso. Nesse momento, os educandos que estão no nível de escrita silábico-alfabético dão um salto na reflexão fonológica, apenas brincando com a rima, métrica e oração do cordel. As primeiras produções são feitas coletivamente e logo depois partimos para a produção individual sobre a comunidade, sobre afrodescendência e sobre a Bahia: Um Estado plural.

Após esse processo de integração e discussão dos temas abordados no cordel, os versos construídos na etapa de produção saíram com reflexões dos jovens e adultos a respeito da sua comunidade, relacionando diversas questões atuais com a história do Brasil, como revela a estrofe seguinte construída coletivamente na oficina. Podemos perceber o quanto o conteúdo foi trabalhado nas suas produções “cordelísticas”, onde a história do Brasil e a existência do racismo foram mais uma vez registradas. Muitos dos jovens relacionavam a vinda dos negros

6 Os jovens e Adultos desta escola já conhecem a história da onça e de seu Zé da Onça porque Márcio Nery já trabalha com eles as questões em relação ao princípio inaugural da comunidade, mas estas considerações/informações não eram conhecidas a partir da linguagem poética do cordel.

para cá com sua vida na comunidade, como jogar capoeira. Isso se evidencia em algumas das estrofes que seguem abaixo:⁷

Eu nasci no interior
De Conceição de Feira
Me criei em Salvador
Nunca pensei em besteira
De dia vou trabalhar
De noite jogar capoeira.

A onça Suçuarana
Foi morta por Seu José
A onça era parda
Ela só dava no pé
A onça fazia medo
E seja o que Deus quiser

Dos confins da África
Berço da civilização
Arrancaram homens, crianças
Que atravessaram o marzão
Os negros aqui chegaram
Pra construir esta nação

Tem lá no samba-de-roda
Essa dança, capoeira
Tem o grande mestre Bimba
Gosta de passar rasteira
E quem sempre fala demais
Fala é muita besteira

Nessas produções os jovens e adultos trabalharam com muito êxito a divisão silábica, a métrica e a sextilha, além de usarem da criatividade poética para registrarem o que discutimos nas oficinas. Muitas das estrofes criadas por eles costuraram nossas reflexões e relatos durante toda a nossa escrita.

Aqui se revela a construção de uma consciência do respeito às diferenças e à diversidade cultural que formaram o povo brasileiro, assim como o direito de ser respeitado pelo que é, a consciência de que os povos africanos não eram escravos em África, mas sim foram escravizados na Diáspora Africana. Revelam também uma reverência à África, como eles bem dizem em uma das estrofes produzidas, “berço da civilização”.

7 Estrofe do livreto Cordel de Novo Horizonte feito coletivamente por jovens da comunidade de Sussuarana na Escola Municipal Maria José Fonseca.

E muitas outras estrofes foram surgindo até o final do processo:

Estou na escola hoje
Fazendo uma produção
Junto com os meus colegas
Falando do mensalão
O povo perdendo dinheiro
E os políticos ganhando dinheirão

Zé Dirceu é um vacilão
Se enrolou no mensalão
Desviou do cidadão
E colocou um milhão
No cuecão

Zé da Onça inventou
De caçar uma onça parda
Logo, logo a matou
Isso não teve muita graça
Mas logo se originou
Do roçado uma praça⁸

O cordel também se mostra um importante elemento formativo e provocador de construção de significados e sentidos das diversas questões abordadas em seus enredos.

Todos os dias eram avaliados com uma palavra e no final das oficinas artístico-pedagógicas fazíamos uma etapa de registro escrito do que foi que ficou mais forte desse processo. A produção “cordelística” também serviu como instrumento avaliativo, onde analisamos o alcance do processo educativo e as (re)elaborações de valores comunais feitas pelos envolvidos na pesquisa.

O cordel despertou um interesse incrível nos jovens e adultos, com alguns inclusive lembrando a sua infância, onde os pais liam cordéis e contavam histórias “cabeludas”, assim como despertou uma grande discussão e reflexão a respeito do lugar do negro na sociedade, as formas de resistência do povo negro frente ao racismo.

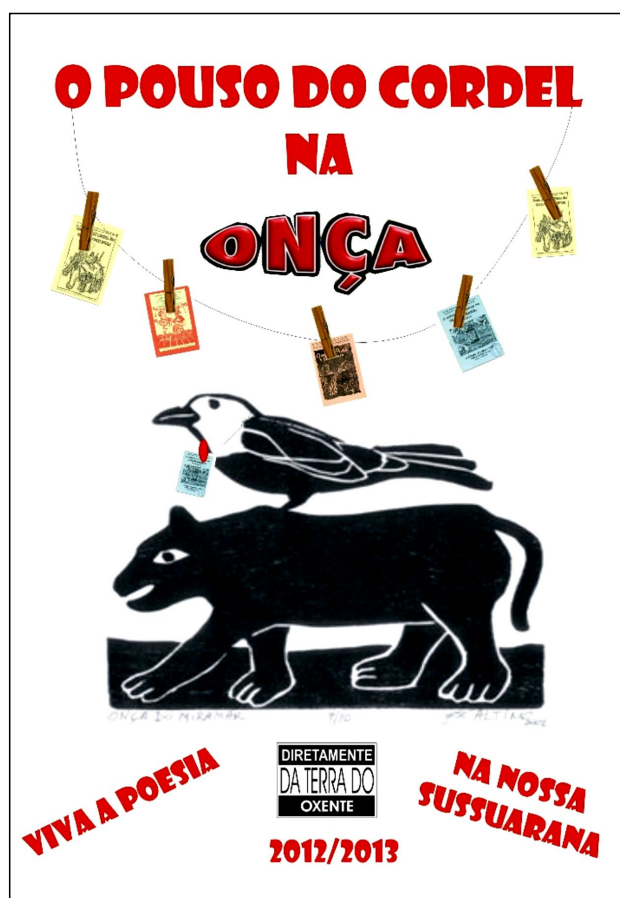
A identificação dos participantes com a Literatura de Cordel e o significado que ela ganha na forma de viver da sua comunidade e nas suas lembranças faz surgir um novo diálogo entre eles e a dinâmica sertaneja. E isso modifica sua

forma de ser e estar no mundo, a partir do seu entorno, que é sua comunidade e sua unidade de sentido.

CONFEÇÃO DOS LIVRETOS DE CORDEL PRODUZIDOS NAS OFICINAS

Os jovens aprenderam a confeccionar seus livretos de 8, 16, 32, ou 64 páginas, mas o que foi feito durante esse período foram os de 08 e 16 páginas. A forma de confeccionar foi trabalhada na oficina, mostrando como é simples, usando o computador e xerox, construindo primeiramente uma matriz que servirá para tirar as cópias dos livretos, fazer o seu livrinho de cordel. Nesse processo os jovens e adultos trabalham a sua criatividade, escolhendo os desenhos que vão ilustrar o livreto por dentro e sua capa.

Figura 03 – Capa do cordel final dos alunos da Escola Municipal Maria José Fonseca.



Fonte: Sérgio Bahialista

⁸ Estrofes criadas coletivamente

Logo depois as capas são montadas e feitas. A apropriação dos jovens, desde a criação literária até a confecção final dos livretos, aconteceu de forma muito orgânica, como também a da escola. Muitos desses jovens escreveram, depois desse momento, livretos fora das oficinas. Alguns contaram até causos que aconteciam na própria comunidade.

Depois os livretos foram xerocados e montados, distribuídos na comunidade, a qual é sujeito que faz e recebe a informação. E com isso a comunidade viu-se representada nas produções cordelísticas, comentando inclusive a importância dessa literatura após o recital de apresentação do livreto e distribuição do mesmo.

A criação literária dos envolvidos nestas atividades causou um impacto muito significativo, desde uma (re)aceitação e uma (re)identificação com esse tipo de literatura, até o interesse por conhecer um pouco mais a Literatura de Cordel.

Nesse dia, alguns outros jovens deram seu depoimento, já que se sentiam à vontade, depois de um rico processo de criação cordelística. Muitos relataram que se sentem mais participantes da comunidade, se reconhecem nela, o que eleva sua autoestima. Revelando o quanto essa experiência significou para eles, ao expressar que:

Pra mim foi muito bom essa coisa de fazer cordel porque eu não conhecia, e percebi o quanto ele faz parte de mim. Aqui me descobri um bom cordelista. Vou levar a frente, escrever mais cordéis e aprender mais sobre cordel. Gostei mesmo!! (I.S.S. Jovem da comunidade)

Percebi o quanto a construção da Literatura de Cordel contribuiu para um novo olhar sobre a sua comunidade, quando relatam na produção artística da mesma a valorização da cultura do seu lugar.

Pendurar o cordel nos corações dos educandos e educandas tornou-se fundamental para explorar todo o potencial educativo e reflexivo que os sujeitos da EJA tem. Este ato de currículo foi e é fundamental para a consolidação de uma

educação antirracista e que estabeleça a Ética da Coexistência entre esses sujeitos.

Levantei até aqui reflexões acerca desta forma arte-educativa de construir conhecimentos e de ir além, a partir do trabalho das escolas municipais envolvidas nessas atividades, promovendo momentos de construção de consciência e afirmação do seu *continuun* civilizatório plural, que contempla principalmente as matrizes africanas e dos povos inaugurais do Brasil.

CONCLUSÕES

As interações didáticas através de oficinas de cordel com os sujeitos da EJA das escolas municipais Maria José Fonseca e a Eraldo Tinoco, ambas da territorialidade da Sussuarana, em Salvador/BA, destacaram a importância da Literatura de Cordel como um instrumento de (re)elaborações de valores comunitários, reforçando o seu papel no contexto da educação de jovens e adultos. Essa linguagem mostrou durante essas interações didáticas e também na minha relação com todos da comunidade durante muitos anos, o quanto o cordel se torna um meio de informação e provocação de uma construção do conhecimento e reflexões a respeito da condição humana e do respeito à alteridade.

Nessa direção, analisei a Literatura de Cordel na dinâmica educativa, contextualizando essa literatura na realidade do Brasil e na comunidade de Sussuarana, fazendo um recorte a respeito das questões étnico-raciais, políticas e de intolerâncias, abordando a dimensão da concepção de cidadania a partir da história do povo brasileiro até os dias atuais, retratando nas diversas histórias “cordelizadas” que se constroem nesse jornal do povo, que é o cordel, um novo espaço para discussão sobre nossa existência comunitária e de respeito à ética da coexistência.

Os resultados das oficinas desenvolvidas, tanto os relatos poéticos quanto os em prosa dos sujeitos da EJA que participaram, sinalizam

e problematizam os estereótipos que o cordel também apresenta em relação à alteridade étnico/racial. Entendemos que todo e qualquer educador pode – e deve – se posicionar a partir de uma intervenção sobre a forma de colonizar pelo recalque das diferenças, que impede a construção da coexistência.

O cordel é mais uma tentativa de veicular conteúdos imprescindíveis para a formação da cidadania e se apresenta como um mediador entre a comunidade e a escola, sendo algo inovador, quando não deveria ser, pois essa manifestação é característica do povo nordestino e deveria fazer parte do cotidiano da vida escolar e da comunidade. Falta ao sistema de ensino a sensibilidade para divulgá-lo e encará-lo como um recurso pedagógico e aliado permanente no desenvolvimento do currículo escolar, do atendimento às leis 10.639/03 e a 11.645/06, além do diálogo com a comunidade. Essa que traz riquezas nos seus conhecimentos que, por essência, educam por si só.

Esse processo de formação a partir dessa literatura, desencadeado nessas escolas que realizei esse trabalho artístico-pedagógico trouxe à tona todo o universo mitopoético da onça suçuarana, importante marco civilizatório desta territorialidade, que circula nas suas diversas formas de existências e dinamização das formas de se organizar, além de trazer cordéis com cunho racista para serem discutidos na perspectiva na dimensão do respeito à diversidade. E o cordel assumiu satisfatoriamente o seu papel de instrumento de *encantamento* e de provocador de reflexões no educar, junto dos sujeitos da EJA.

Destaco que os impactos desta formação nas produções cordelísticas e nas discussões, nos diálogos sobre determinados temas a partir da Literatura de Cordel, onde se fez o exercício de (re)pensar nosso ser/estar na vida, foi satisfatório diante do que foi traçado para alcançar nessas oficinas arte-educativas. Todavia, percebo que essas formações através do cordel, por serem realizadas na escola, poderiam ser mais orgânicas nesse corpo escolar, o qual, por mais

que tenha se mostrado aberto ao diálogo com essa expressão, não absorveu essa linguagem como uma metodologia educativa.

Constatou-se o quanto a linguagem utilizada na Literatura de Cordel também reflete os pré-conceitos relacionados à questão da negritude, reforçando estereótipos racistas. Ressalto o quanto as insurgências de pedagogias de cada comunidade em que os sujeitos da EJA estão inseridos, alicerçadas nos seus princípios inaugurais são fundamentais para inaugurar outras formas de educar e de se ver na sua história, cantar sua aldeia e disseminar aprendizados mútuos que são construídos a partir de saberes e fazeres do seu povo local, dialogando sempre com o global.

Nesta atuação com o cordel e nas reflexões traçadas até aqui, o contexto e referência da própria comunidade falaram mais alto. É por isso que acreditamos que, na história nordestina, quando falamos em figuras como o Lam-pião, Padre Cícero Romão Batista, Zumbi dos Palmares, os guerreiros da Revolta dos Búzios, seu Zé da Onça e muitos outros nomes que representam a força de luta e resistência do povo contra as injustiças, falamos consequentemente de figuras lendárias as quais há um número incrível de folhetos de cordel, reportagens, e até mesmo músicas populares que retratam as vidas e feitos desses grandes personagens que se tornaram imortais, mas continuam vivos na memória do povo. Assim, são exemplos para uma discussão sobre a cidadania e nossa atuação na construção da mesma.

Chega o momento de arriscar. Devemos apostar todas as fichas no resgate da ética da coexistência, no sentimento de pertencimento, de vínculos sociais. Assumir todo risco, criar possibilidades de construção de novos significados. É como se diz no dito popular: “é tudo ou nada!” E, quando lembramos de construção, lembramos da poesia, dessa diva inspiradora do poeta, essa sua capacidade que através do entrelaçar estético de palavras, sons, alitera-ções, consegue entrelaçar saberes por uma ética do futuro.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Mauro Lemuel [et al]. **Metodologia da Pesquisa em linguagem de Cordel: aprendendo de forma lúdica**. 1ª Ed. Natal: EDUFRN, 2010.
- ALMEIDA, Márcio Nery de. **Viver a comunalidade na escola: Para além das habilidades e competências do Currículo Escolar**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia UNEB; Salvador, 2007.
- ARAUJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- ARAUJO, Miguel Almir Lima de. **A ação de educar como rito de iniciação à ética da coexistência**. In Revista FACED, n. 11, p. 83-99. Editora UFBA, Salvador, 2007.
- BIÃO, Armindo. **Performáticos, Performance e Sociedade**, Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Seppir. Brasília: DF, 2004;
- BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005;
- FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da Alma: histórias da tradição na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Jotacê. **Cordel Pedagógico - O cordel como facilitador do processo de Letramento: teoria, técnicas e práticas da Literatura de Cordel em Sala de Aula**. Rio de Janeiro, ABOOK: 2011.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 1989.p.15.
- JUNIOR, Manuel Diegues [et al]. **Literatura Popular em Versos: estudos**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.
- JUNIOR, Henrique Cunha. **Tecnologia Africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.
- LUZ, Marco Aurélio; SANTOS, Deoscoredes M dos. **O rei nasce aqui – Oba Biyi, a educação pluricultural africano-brasileira**. Salvador: Fala Nagô, 2007.
- LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra em tempos -pós-modernos**. Salvador: EDUFBA, 2008
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe: a criação de novos valores na Educação**. Salvador: Edições Secneb, 2000 (Coleção Comunitatis Mundi).
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Awasoju: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades**. Revista da FAEEBA, Salvador, UNEB, nº12, p.45-74, 1999.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **O reencontamento do mundo: perspectivas de análise para a compreensão do nosso tempo**. Salvador, UNEB, 2008.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Editorial**. In **SEMENTES**, Caderno de Pesquisa, volume.VI, p. 11. Editora UNEB, Salvador, 2005.
- LUZ, Zé da. **Brasil Caboclo**. Seção de Livros da Empresa Gráfica “O Cruzeiro” S. A. Rio de Janeiro, 1949.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes. 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MAFFESOLI, Michel. **O Conhecimento Comum: introdução à Sociologia Compreensiva**. Porto Alegre: Sulina. 2007.
- MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de. **Ritmo e Poesia no Nordeste Brasileiro: Confluências da Emblada e do Rap**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural da UEFS; Feira de Santana, 2002.
- QUINTELA, Vilma Mota. **O Cordel no Fogo Cruza-**

do da Cultura. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia; Salvador, 2006.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca. **Memória das Vozes: Cantoria, romanceiro & cordel.** Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.

SANTOS, Olga de Jesus. **“O povo conta sua história”.** In: O cordel: Testemunha da história do Brasil. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1987.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do negro no livro didático.** Salvador, EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Ana Célia da. **Entrevista sobre a lei 10.639/03, Pluralidade Cultural e Livro Didático.** Salvador, Bahia: 2005.

SILVA, Ana Célia da. **Entrevista Elos entre educação e contemporaneidade na Bahia.** In *Tecendo contemporaneidades: pontos de diálogos sobre educação e contemporaneidade.* Org: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Salvador/BA: EDUNEB, 2007.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999 (Coleção Identidade Brasileira).

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e rede.** Rio de Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. **SER-TÃO BAIANO: o lugar da sertanidade na configuração da identidade baiana.** Salvador, Edufba, 2011.

VIANA, Arievaldo Lima. **Acorda Cordel na sala de aula.** Fortaleza: Tupinanquim Editora/ Queima Bucha. 2006.

CORDELÁRIO

AMARAL, Firmino Teixeira de. **A Peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho.** Fortaleza: Ed. Tupy-nanquim, 2002.

ASSARÉ, Patativa do. In: **Cante lá que eu canto cá.** Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1978

ASSARÉ, Patativa. **Nordestino sim, nordestinado não.** In: Ispinho e Fulô, 3ª Ed. Fortaleza-CE, 2002.

BAHIALISTA, Sérgio. **O Buraco na pança da Susuarana.** Salvador: mimeo, 2006

BAHIALISTA, Sérgio. **Um cantinho da África encantada em Salvador/BA - 100 anos de Ilê Axé Opô Afonjá.** Salvador: mimeo, 2010.

_____. **A Estória de Grampolândia e seu Rei.** Salvador/BA: mimeo, 2001.

BARRETO, Antonio Carlos de Oliveira. **O valor da arte na educação.** Salvador: Ed. Akadicadikum, 2007.

BORGES, J. **A mulher que botou o diabo na garrafa.** Pernambuco: mimeo, 2005.

FREITAS, Jotacê. **O pastor que virou acarajé.** Salvador: Ed. Tapera, 2007.

FREITAS, Jotacê. **A Greve da Polícia e o Arrastão dos Bandidos.** Salvador: Mimeo, 2001.

JUNIOR, Osmar Machado. **As histórias de Oxalá – o maior orixá da Bahia.** Salvador: mimeo, 2004.

VIEIRA, Antonio. **A peleja da Ciência com a Sabe-doria Popular.** Salvador: mimeo, 2005.

Recebido em: 30/09/2023

Aprovado em: 15/10/2023

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, Mestre 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 circula 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 inculcido. 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

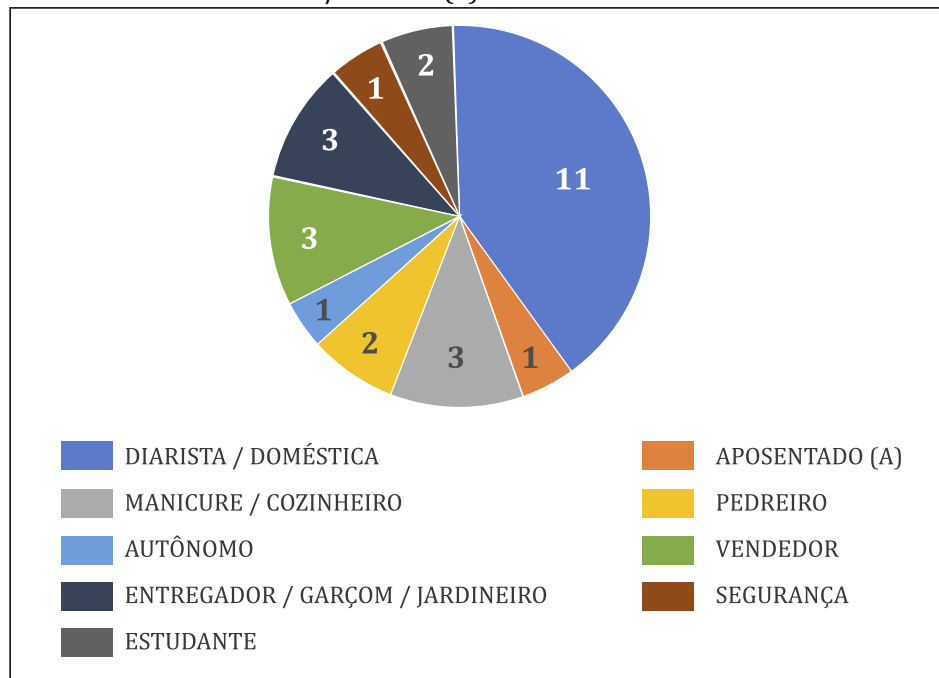
Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

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*

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR A PARTIR DE PESQUISAS ACADÊMICAS

GIRLANE DA SILVA DOS SANTOS*

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

<https://orcid.org/0000-0003-1950-8202>

ZULMA ELIZABETE DE FREITAS MADRUGA**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

<https://orcid.org/0000-0003-1674-0479>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar como as pesquisas acadêmicas brasileiras discutem as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). De modo a ampliar as discussões sobre as questões que concernem a esse público. A pesquisa realizada é de cunho qualitativo e bibliográfico, para coleta, organização e análise de dados foram utilizados os procedimentos do mapeamento na pesquisa educacional. A coleta de dados foi realizada nos sites de buscas *Google Acadêmico*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nestes, buscou-se por pesquisas que relacionassem a EJA com as relações étnico-raciais, atentando-se às discussões que estão sendo realizadas em prol de viabilizar as políticas para essa modalidade de ensino. Espera-se que as discussões acerca das relações étnico-raciais sejam potencializadas, objetivando quebrar estigmas no ensino da EJA, tendo em vista que essa modalidade possibilita que jovens e adultos que abandonaram a escola, possam alcançar uma formação que oportunize o desenvolvimento da criticidade, bem como reconhecer seus direitos e deveres, inseridos no contexto que compõe sua história. Os resultados apontaram que a Lei 10.639/2003, para além de ser inserida na escola, precisa ser debatida, para que os indivíduos conheçam suas histórias, possibilitando criar relações entre seu cotidiano e as vivências no contexto escolar.

Palavras-chaves: EJA; Relações Étnico-Raciais; Educação; Políticas Educacionais.

* Mestranda em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Especialista em Ensino de Matemática. Licenciada em Matemática. Membro do Grupo de estudos e pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEP-TEMaC). E-mail: girlehta@hotmail.com.

** Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Professora de ensino de Matemática no Centro de formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Docente permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (UESC) e Educação Científica e Formação de Professores (UESB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTE-MaC). Email: betemadruga@ufrb.edu.br

ABSTRACT

ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: A LOOK FROM ACADEMIC RESEARCH

This article aims to identify how Brazilian academic research discusses ethnic-racial relations in Youth and Adult Education (EJA). In order to expand discussions on issues that concern this audience. The research carried out was of a qualitative and bibliographic nature, for data collection, organization and analysis, mapping procedures in educational research were used. Data collection was carried out on the search sites Google Scholar, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in which we searched for research that relate EJA with ethnic-racial relations, paying attention to the discussions that are being held in favor of making policies for this type of teaching viable. It is expected that discussions about ethnic-racial relations will be enhanced, aiming to break stigmas in the teaching of EJA, considering that this modality allows young people and adults who have abandoned school to achieve training that provides the opportunity for the development of criticality, as well as recognizing their rights and duties, inserted in the context that makes up their history. The results showed that Law 10.639/2003, in addition to being inserted in schools, needs to be debated, so that individuals know their stories, making it possible to create relationships between their daily lives and experiences in the school context.

Keywords: EJA; Ethnic-Racial Relations; Education; Educational Policies.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA tem o histórico marcado pelas lutas das classes minoritárias, em alcançar políticas públicas que contemplassem a implementação dessa modalidade de ensino. A EJA tem o intuito de atender jovens e adultos que na idade regulamentar não puderam ter uma formação adequada, por problemas de várias ordens que se evidenciaram no período escolar, sendo eles as condições sociais, vulnerabilidade sociais, acesso à educação, preconceito e discriminação são questões que afetaram a participação no processo de ensino e aprendizagem

Assim, mesmo a Educação sendo um direito de todos, isso não se concretizava, inclusive na EJA, excluía-se as pessoas que tinham menor poder aquisitivo (STRELHOW, 2010). Diante dessa situação, alguns movimentos foram acontecendo, objetivando que todos indivíduos pudessem dispor de uma formação

que lhes assegurassem seus direitos mediante a sociedade (GADOTTI, 2009).

As políticas educacionais em uma sociedade fundamentalmente capitalista, em que imperam desigualdades sociais e econômicas, são construídas de forma a atender os interesses de uma classe dominante (classe social que controla o processo econômico e político do país), e manter o sistema de produção. Quebrar esse paradigma para alcançar os direitos democráticos é um desafio e uma luta que se faz presente ao longo de toda a história da EJA (MARQUEZ; GODOY, 2020, p.27).

As políticas educacionais serviram para demonstrar como a desigualdade imperava/impera no país, tendo em vista analisar a quem prevaleciam os direitos democráticos da sociedade. Tem-se no Brasil, uma sociedade indexada por parte da população negra/parda, estas em sua maioria, não alcançaram uma formação escolar, decorrente das marcas históricas do país (IBGE, 2022).

Consoante a isso, o analfabetismo cresce demasiadamente em especial na faixa etária de 18 anos ou mais, desmarcando a falta de política pública que afeta a população brasileira e evidenciando as desigualdades entre a sociedade e os indivíduos que nela (con)vivem.

Esses acontecimentos são crescentes diante das exclusões que ocorreram ao longo da história do Brasil, marcando assim os problemas que a sociedade enfrenta em prol de uma Educação que atenda a todos de forma igualitária.

Nesse sentido, objetiva-se identificar como as pesquisas acadêmicas brasileiras discutem as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos.

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O processo de alfabetização teve início no período colonial, em que a escolarização ocorria pelos jesuítas. Nesta época, o processo de escolarização tinha como fundamento os princípios religiosos, uma ideia voltada à doutrinação dos indivíduos. Assim, a Educação não era considerada importante, por alguns fatores que emergiram da sociedade, tais como falta de profissionais, escolas qualificadas, trabalhos rurais, dentre outros que impulsionaram a formação educacional (MARQUEZ; GODOY, 2020).

No período imperial, com a Constituição de 1934, garantiu-se o direito à instrução primária, mas uma parcela da população foi excluída, podendo participar do processo de alfabetização apenas quem detinha poder econômico, ou seja, a elite. Todavia, com o surgimento das escolas noturnas, viu-se uma oportunidade para alfabetizar as classes minoritárias, bem como ensinar a viver em sociedade (MARQUEZ; GODOY, 2020).

A Educação que inicialmente era para ser um direito de todos, privava uma parte da população em exercê-la, garantindo assim uma formação que os possibilitassem compreender o mundo que os rodeiam, bem como criar uma formação crítica da sociedade em que (con)

vivem. Nesse sentido, as classes minoritárias ficam sem o acesso a educação, sendo favorecido os elitizados, pois em meio a esses processos educativos, eram poucos aqueles que tinham o conhecimento de seus direitos e deveres na sociedade.

A falta de conhecimento possibilitava que os indivíduos fossem explorados, bem como não se reconhecessem enquanto membros da sociedade, pois alguns dos seus direitos eram privados por não serem alfabetizados, ou seja, não saberem ler e nem escrever, enfatizando a ideia de estarem apenas preparados para o trabalho no campo. Esses estigmas dos indivíduos não alfabetizados, ainda hoje recaem na Educação de Jovens e Adultos, pois muitos estão preparados para o mundo do trabalho, no entanto, não detêm uma formação básica educacional.

Para Marquez e Godoy (p. 4, 2020) “A educação [...] tinha caráter filantrópico e baseava-se na premissa de que os sujeitos que não detinham o conhecimento da linguagem escrita eram seres inferiores, incapazes e degenerados”. Essa visão, desconsidera os conhecimentos dos indivíduos que advêm de suas vivências, e que são reconstruídos nas experiências cotidianas.

Desse modo, o (re)pensar das propostas de ensino da EJA, oportuniza que as vivências cotidianas possam ser discutidas em sala de aula, traçando as relações entre o processo de aprendizagem e o contexto em que estão inseridos, possibilitando que os mesmos se reconheçam e que tenham seus conhecimentos valorizados no contexto escolar.

[...] Era necessário respeito e valorização dos saberes populares. Apareceu, pela primeira vez, uma concepção de EJA que valorizava e respeitava os seus sujeitos, o povo brasileiro. A organização do currículo deveria partir da realidade dos sujeitos envolvidos, por meio dos conhecimentos trazidos por eles [...] (MARQUEZ; GODOY, p.6, 2020).

A valorização dos saberes desses indivíduos possibilitava que os mesmos integrassem a sociedade, e tivessem seus direitos garantidos.

Assim, para além de ofertar um ensino que minimize o analfabetismo no Brasil, faz-se necessário criar um currículo que atenda às peculiaridades desses indivíduos no âmbito educacional.

O alto índice de analfabetismo esteve presente no Brasil desde 1987, visando sanar esse problema, foram desenvolvidas campanhas em prol da alfabetização, e nesse momento surgiram as escolas supletivas, direcionando uma formação para os indivíduos que não tinham concluído os estudos primários, e pudessem concluir a Educação Básica em um curto intervalo tempo.

Esse processo formativo atenderia aos indivíduos que não puderam estudar na idade regulamentar, todavia muitas dessas campanhas não vingaram, devido às mudanças governamentais. Assim como os investimentos na Educação, no que tange à formação profissional, infraestrutura e materiais que pudessem subsidiar o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, Paulo Freire se destaca com a proposta da alfabetização emancipatória, deixando o ensino “bancário”¹ de lado, e proporcionando uma educação que possibilite os estudantes um senso conscientizador, propondo uma cidadania transformadora e social, mediante as experiências de vida que esses indivíduos carregam consigo.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, p.57, 1996).

Nesse sentido, observa-se que as formas de saberes precisam ser valorizadas de modo a possibilitar as interações entre os pares, sem que um indivíduo oprima o outro por enten-

der que detém mais conhecimento. O campo educacional precisa possibilitar a (re)criação de espaços em que haja uma interação entre o processo de aprendizagem.

A aprendizagem deve ser permeada pelas ações que inter-relacionam o âmbito escolar e as vivências. Desse modo, Paulo Freire se destaca ao desenvolver um processo de alfabetização que atenda às necessidades dos indivíduos, quanto a se desenvolverem no meio que (con)vivem, traçando as relações entre o que é ensinando no contexto escolar, e o que eles já sabem de suas vivências.

[...] o importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações” porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno como indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o “conteúdo” a ser trabalhado (REIS, 2021, p. 248).

As reflexões do desenvolvimento das *práxis* de Freire (1996) em prol de uma Educação que impulse as ações no cenário educacional, possibilitam uma ressignificação do processo de aprendizagem. Freire (1996) afirma que o ensino deve romper os princípios tradicionais, propiciando uma educação que objetive o desenvolvimento de novas metodologias, primando por um processo que permita relacionar as vivências cotidianas e as práticas que são desenvolvidas no âmbito educacional.

[...] era preciso utilizar o contexto social do aluno, promovendo a aprendizagem de forma mais significativa. Posto isso, o método criado por Freire propunha um método inovador baseado na valorização dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo de suas vidas (VIEIRA; CHAVES, 2022, p. 2).

A proposta de Freire (1996), possibilitou que as especificidades da EJA fossem compreendidas na história da Educação, de forma a oferecer um ensino que possibilitasse aos indivíduos uma formação cidadã. Todavia, as

1 [...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p.37).

iniciativas de Freire (1996) foram extintas, e nesse momento surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a ideia de alfabetizar os Jovens e Adultos de forma que estes aprendessem a ler e escrever, escolarizando e socializando os indivíduos.

O processo de alfabetização da EJA, deve proporcionar aos indivíduos que eles consigam viver em sociedade, a partir de uma formação crítica construída no âmbito educacional, preparando-os para o mundo do trabalho, assim como, possibilitar que estes reconheçam seus direitos e deveres, almejado mediante uma formação integral do indivíduo.

O ensino da EJA começou a ganhar visibilidade a partir do ano 2000, quando foram instituídas as políticas públicas, que visaram atender as necessidades do público, de modo a oferecer investimento para as unidades escolares, possibilitando que os direitos dessa modalidade fossem reconhecidos, delegando ações que viabilizassem o ensino, bem como preocupando-se com a formação das pessoas que compõem esse quadro educacional.

Uma importante política pública instituída em prol da EJA, foi o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica- FUNDEB, pela Lei 11.494/2007² o qual retomava os direitos vigentes na modalidade, possibilitando a valorização, bem como apresentando as mudanças significativas que atendessem as necessidades de formalização, organização, contemplando a EJA com os recursos específicos a ela destinados.

Com isso, em meio os investimentos na modalidade de ensino, e o desenvolvimento de documentos com Plano Nacional de Educação - PNE³, que evidencia as ações da EJA, e aponta que os problemas da EJA não serão resolvidos facilmente, mas que já existe uma política para

2 Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11494&ano=2007&ato=4eeUTQE1ENRpWT983#:~:text=REGULAMEN-TA%20O%20FUNDO%20DE%20MANUTEN%-C3%87%C3%83O,DE%20QUE%20TRATA%20O%20ART.> Acesso em: 28 set 2023.

3 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 set 2023.

pensar ações para o desenvolvimento da Educação que atenda a todos de forma igualitária, e com as condições necessária para um processo de ensino qualificado.

As conquistas na Educação de Jovens e Adultos até o século XX, tem possibilitado que o ensino seja desenvolvido nas unidades escolares, primando essa erradicação do analfabetismo no Brasil, em especial a esse público que não conseguiu alcançar a formação no tempo regulamentar. Todavia, mesmo com todas as ações e movimentos realizados na modalidade, existe risco da perda dos investimentos, devido a uma política de exclusão que perpetua desde a era colonial.

Silva (2021, p. 83) destaca que

[...], os avanços conquistados estão em perigo, podendo se perderem por falta de investimentos, pois sem recursos não é possível alcançar melhores resultados quanto o atendimento desta demanda que representa um quarto da população brasileira, que sofre com processos de exclusão das mais distintas matrizes. Só com educação de qualidade, poderemos pensar numa EJA que propicie desenvolvimento, criticidade e emancipação de sujeitos.

A Educação no contexto da EJA, possibilita uma formação crítica e consciente dos indivíduos e seus atos em sociedade, de modo que estes possam reconhecer seus direitos e deveres. Para além de oferecer esse ensino é necessário pensar nas políticas que são desenvolvidas, compreendendo a necessidade de melhorias e minimização do quadro de analfabetismo.

A erradicação do analfabetismo no Brasil só será possível, se os investimentos na educação se mantiverem, de modo a qualificar profissionais, estruturar as unidades de ensino, dispendo de um ambiente agradável e qualificado, oferecendo boas condições de ensino, práticas educativas que sejam planejadas a partir das necessidades dos estudantes.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A alfabetização no Brasil, em especial na EJA,

foi marcada por um processo excludente, tendo em vista o favorecimento da elite quanto a uma educação formal que os qualificassem a exercer seus direitos e a vivência em sociedade. Com o passar do tempo, os movimentos que surgiram propiciaram que todos pudessem dispor de uma formação básica, a qual viria reduzir o alto índice de analfabetismo.

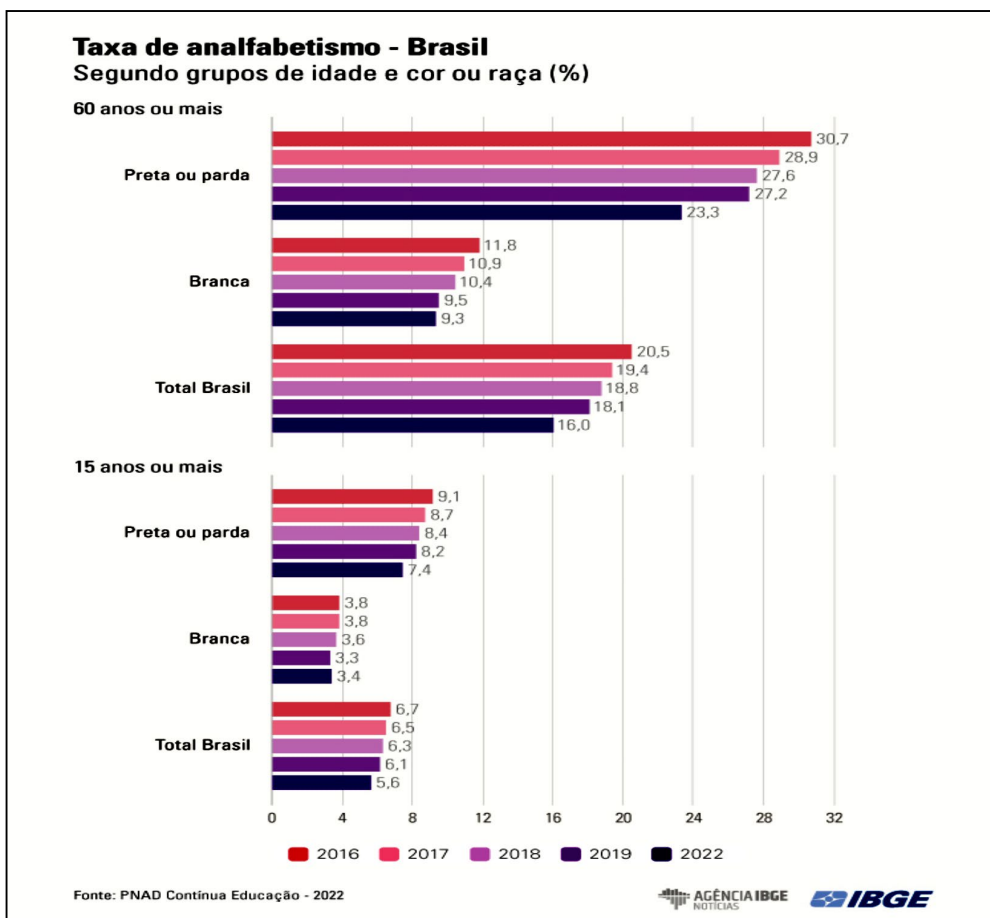
O analfabetismo no Brasil ainda se evidencia e atinge determinadas classes sociais e grupos, ou seja, o público-alvo que compõem esse cenário é composto por indivíduos de cor preta e parda. A exclusão da população negra, compõe a história do Brasil, desde o período colonial, todavia estes não tinham direito a escolarização, e se a tivessem, era como doutrina imposta pelos jesuítas (STRELHOW, 2010).

Com o passar dos tempos, o acesso à

Educação alcançou a sociedade de modo que todos pudessem acessá-la e garantir o direito a uma formação educacional, porém o índice de analfabetismo ainda se apresentava, pois mesmo sendo um direito de todos, o nível de escolarização não atendia a todos de forma igualitária, muitas pessoas ainda eram limitadas a esse acesso, em especial as pessoas negras, de classes menos favorecidas e mulheres que compunham a maior parte da sociedade.

A crescente taxa do analfabetismo no Brasil perpetuou/perpetua por longos tempos, pois mesmos como os programas pensados em prol da erradicação desse problema, observa-se que uma parte da população ainda não tem escolarização completa. A Figura 1, a seguir apresenta a taxa de analfabetismo no Brasil.

Figura 1: Taxa de analfabetismo.



Fonte: Agência IBGE Notícias⁴.

4 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em 25 de setembro de 2023.

Nesse sentido, observa-se que a taxa de analfabetismo atinge a classe minoritária da população, e esses problemas incidem diretamente no processo de escolarização desses indivíduos. Com isso, percebe-se que as questões étnico-raciais nesse contexto se tornam evidentes, pois a maioria das pessoas que compõem esse quadro são pretas/pardas, a classe que ao longo da história foi excluída dos processos educacionais. Assim, faz-se necessário quebrar os estigmas do processo de ensino, minimizando as classes que são afetadas, e a partir disso pensar em práticas educativas que atendam a este público.

O gráfico apresentado na Figura 1, destaca que na faixa etária de 15 a 60 anos, o número de analfabeto no Brasil, em sua maioria são os indivíduos pretos ou pardo, isso ocorre pela falta de políticas públicas instituída na EJA, bem como o histórico de exclusão que foi instituído ao longo dos períodos históricos.

É possível identificar que há uma questão identitária que deve ser ressignificada e que traga o reconhecimento para a população negra. No país em que se vive e na sociedade na qual se insere, apesar dos números, índices e estatísticas mostrarem a face do racismo, insiste-se que não há preconceito racial no Brasil (SANTOS, 2022, p. 3).

As lutas das classes, em especial dos indivíduos negros pela conquista de espaço na sociedade perpassam muitos anos. Os movimentos em prol da Educação possibilitaram que esses indivíduos fossem reconhecidos tendo uma participação ativa na sociedade.

A composição da Educação de Jovens e Adultos abarca principalmente as classes minoritárias, nesse processo as dificuldades em permanecer no contexto escolar são variadas, desde as condições sociais, as estruturas físicas, profissionais qualificados e até mesmo o abandono dos estudantes, os quais não se sentir acolhidos e nem membro da sociedade em que (con)vivem, por terem seus direitos negados.

Desse modo, observa-se que os estudantes que abandonam o processo de escolarização,

são pretos ou pardos, e os motivos são diferenciados, mas que incidem nas classes minoritárias desde a história do Brasil. A Figura 2 mostra o abandono das pessoas de acordo com a faixa etária.

Desse modo, observa-se que a permanência nas unidades de ensino no que tange a EJA e o público que a frequenta é marcada por várias situações que permeiam o cotidiano desses indivíduos. A Educação nesse contexto para além de ser ofertada, precisa oferecer subsídios de permanência, tendo em vista atender as necessidades de um processo educativo que (re)pense as práticas educativas, bem como o desenvolvimento de atividades que são direcionadas no âmbito escolar em prol dos estudantes.

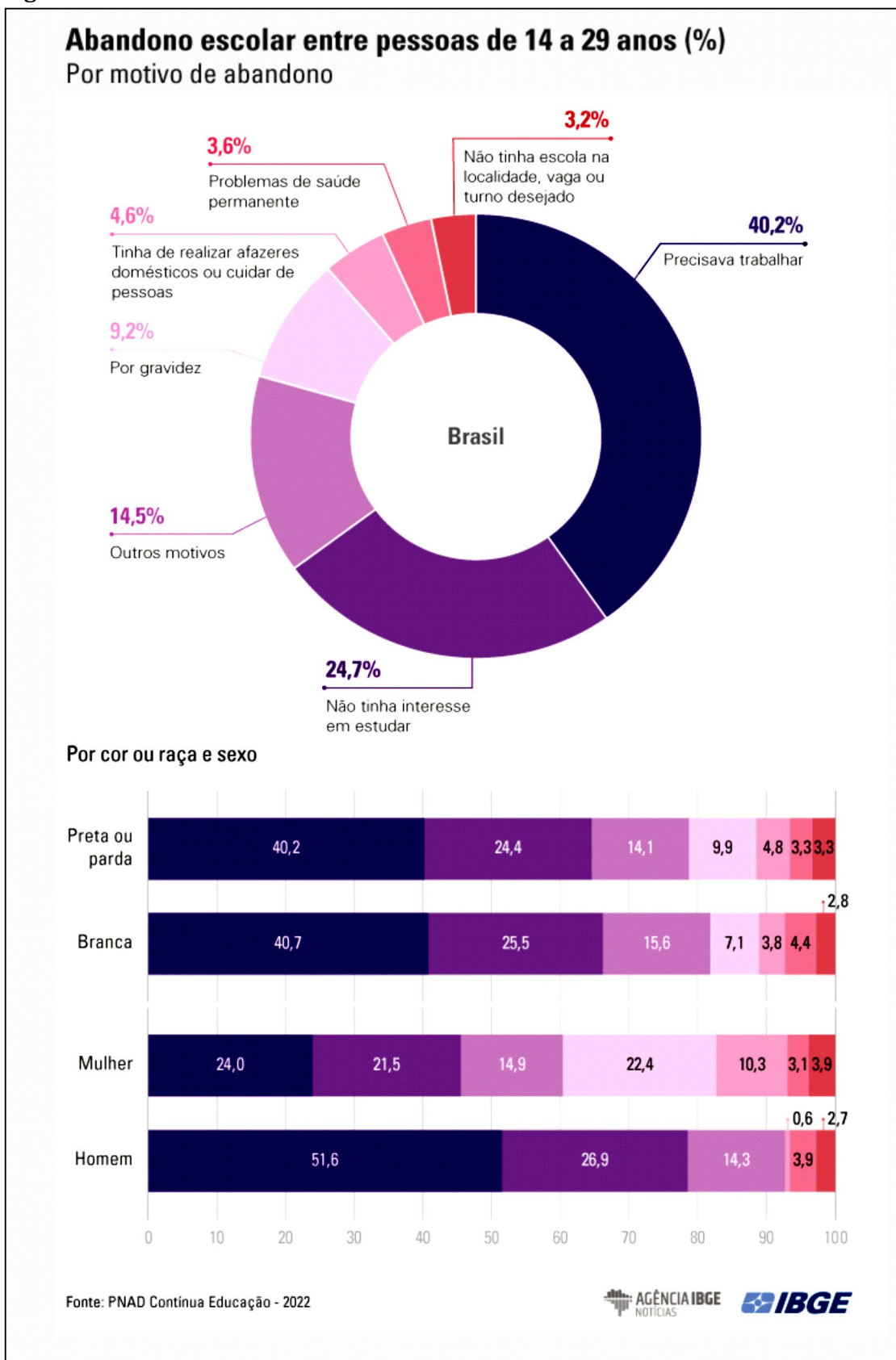
Assim, percebe-se que as questões excludentes na Educação de Jovens e Adultos são perpetuadas pelos períodos históricos, existindo uma “discriminação” a esses indivíduos que buscam por uma formação básica, bem como de um processo de escolarização que os possibilitem perceber a sociedade criticamente, exercendo seus direitos e deveres.

As lutas em prol dos direitos da população negra compõem um marco temporal, com intuito de melhorias de vida, conquistas sociais, dos direitos que para muitos foram invalidados devido ao processo de escolarização que no período histórico do Brasil excluía uma parcela da população.

Após 20 anos da implementação da Lei 10.639/2003, as lutas pelas desigualdades sociais que ainda se instauram no Brasil, demarcam a população que não é assistida por uma política pública que atenda suas necessidades, assim como viabilize esses indivíduos na sociedade.

Quando observamos a implementação de uma política pública para a população negra, o que podemos enxergar são as retóricas negativas e permeadas por dificuldades e que acabam por reproduzir um projeto civilizatório que não abarca a realidade desse povo (OLIVEIRA, 2023, p. 5).

Figura 2: Abandono escolar.



Fonte: Agência IBGE Notícias⁵.

5 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em 25 de setembro de 2023.

As políticas públicas desenvolvidas para população negra, trazem consigo resquícios de uma sociedade marcada pela meritização de uma pequena camada da sociedade, a qual sempre foi viabilizada e teve seus direitos garantidos ao longo da história.

Desse modo, observa-se que após 20 anos de implementação que visa a obrigatoriedade das unidades escolares em oferecer o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, que demarcam as discussões desses povos que muito contribuíram para constituição do Brasil. “No entanto, apesar da legislação, as questões étnico-raciais bem como as contribuições positivas dos povos africanos e afro-brasileiros ainda não são efetivamente suficientes para atacar o racismo, tão impregnado e nocivo na sociedade brasileira” (SANTANA, 2023, p. 2).

As conquistas da população foram importantes para demarcar as condições de uma sociedade desigual. Por conseguinte, a implementação da Lei 10.639/2003 tem se tornado mais vigente, primando minimizar as diferenças entre as classes, compreendendo que todos têm direito de viver em sociedade, bem como um processo de formação que os qualifique para os desafios que o mundo nos impõe.

As discussões voltadas para questões étnico-raciais, vem com a vertente de uma Educação Antirracista com intuito de fomentar os debates sobre o racismo com as crianças e adolescentes, garantido a todos o seu direito.

As escolas devem promover esses debates no âmbito escolar, a partir de uma proposta que alinhem as ideias, difundido as políticas para que os indivíduos, desmitifique esse racismo com as classes minoritárias, que perpétua os períodos históricos da sociedade.

As relações étnico-raciais, precisam ser discutidas nas unidades escolares com intuito de viabilizar as questões de racismo que ainda é tão presente no Brasil. Assim, levar essas discussões para a Educação de Jovens e Adultos, possibilitará que esses estudantes possam se reconhecer no âmbito educacional, bem como

apresente exemplos de situações vivenciadas por eles, para que reconheçam sua história.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, e como procedimento metodológico utilizou-se o Mapeamento na Pesquisa Educacional, pois este possibilita uma análise das informações presente em toda pesquisa, de forma a utilizar apenas os dados que servirão na composição da análise (BIEMBENGUT, 2008).

A coleta de dados foi realizada no *Google Acadêmico*, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, bases muito utilizadas em pesquisas científicas. As buscas foram realizadas no período de 2013 – 2023, com intuito de obter informações recentes sobre a tema. Como critérios de inclusão foram utilizados: i) ser pesquisa acadêmica (artigo em revista, monografia, dissertação ou tese); ii) tratar sobre EJA e relações étnico-raciais; e como critérios de exclusão: i) ser livro, capítulo de livro ou trabalho publicado em anais de eventos; ii) tratar apenas da EJA; iii) tratar apenas sobre relações-étnico raciais; iv) não apresentar relações entre EJA e relações étnico-raciais.

A primeira busca foi realizada no *Google Acadêmico*, utilizando a expressão-chave “EJA AND étnico-raciais”, foram encontradas 3.950 pesquisas. Após uma análise pelos títulos, nove pesquisas correlacionavam com a temática, observando que a partir da página 10, as ideias, não condiziam com o objetivo da pesquisa realizada, desde modo iniciou-se as leituras minuciosas das pesquisas selecionadas.

Ao realizar buscas na BDTD, utilizando a expressão-chave “EJA AND étnico-raciais”, foram encontrados 20 resultados, dos quais se analisou inicialmente os títulos, verificando-se que uma pesquisa encontrava-se duplicada sendo ela “*Racismo e educação de jovens e adultos: análise do ensino para as relações étnico-ra-*

ciais em uma escola EJA” e outra que compunha o *corpus* da pesquisa, identificada por D1. Após análise dos títulos duas investigações apresentam relação com a temática, as quais serão apresentadas no Quadro 1, a seguir.

Direcionando a procura para o Catálogo da CAPES, usando a expressão – chave “EJA AND étnico-raciais”, verificou-se 20 investigações, destas, ao analisar os títulos, notou-se que três pesquisas já compunham o quadro de investigação, são elas D1, D2 e D3. Com isso apenas duas pesquisas demonstraram relação com a temática, sendo realizada uma leitura

minuciosa dos resumos, para compusessem definitivamente o Quadro1.

Após apreciação dos títulos, palavras-chave e resumos, elencou-se 12 pesquisas que atendiam ao objetivo desta investigação, de forma que estas compuseram o *corpus* da análise. Sendo três monografias, quatro artigos, duas dissertações e uma tese. Assim codificou-se as pesquisas da seguinte forma M1, M2 e M3, para as monografias, A1, A2 e A3 para os artigos, D1 e D2 para a dissertação e T para a tese, conforme são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas para análise.

CODIFICAÇÃO	PESQUISAS
M1	SANTOS, Rosiane Souza. “... É além do que falar sobre a nossa própria cultura, é você ir além... ”: um estudo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Bahia, 2018.
M2	OLIVEIRA, Guilherme Gonzalez de. Relações étnico-raciais na EJA: as implicações da desigualdade racial na educação/ Guilherme Gonzalez; orientadora: Marta Lima de Souza. Rio de Janeiro, 2019. 78 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.
M3	OLIVEIRA, Ricardo Silva de. Relações étnico-raciais na perspectiva à educação de jovens e adultos: um estudo do ciclo 05 "c" da Eja na UFPB. - 75 fl. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa, 2019.
A1	PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da Prática Pedagógica. Educação em Revista Belo Horizonte, v.34, e192251, 2018.
A2	MATOS, I. J. C. Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação de Jovens e Adultos -EJA: Um Processo em Construção. RACRE- R. Adm. UNIPINHAL, Esp. Sto. Pinhal – SP• V. 23 • N. 27 • Jan./Dez, 2022.
A3	PINHEIRO, J. C.; CORENZA, J. A.; VIANA, S. S. Reflexões sobre a EJA e as Relações Étnico-Raciais. ReviVale Araçuaí, v. II, n. 2, jul. 2022/ago. 2022.
A4	FERREIRA, L. C.; MALÚ, E. A. M. As identidades negras da EJA em diálogo com a (re) educação das relações étnico-raciais. Revista Educação e Emancipação , [S. l.], v. 14, n. 3, p. p.51–76, 2021.
D1	FERRAZ, Bruna Rocha. EJA e Educação para as Relações Étnico-Raciais: Uma Proposta de Pesquisa-ação em uma Escola do Guará/Distrito Federal. 185f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2016.
D2	ROSA, Alan Barcellos da. Currículo e Identidades Étnico-Raciais: Desafios na Implementação da lei 10.639/03 No Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS. 197f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS. 2017.

D3	BORGES, Thâmara Nayara Alves Pereira. Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise do ensino para as Relações Étnico-Raciais em uma escola EJA. 120f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia.
D4	SILVA, Thatiana Barbosa da, 1978. A EJA é negra! As vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões étnico-raciais. 90 f. Dissertação (Mestrado - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneo e Demandas Populares). 2019.
T	MOURA, Ronnie Wesley Sinésio. Práticas Pedagógicas para Educação das Relações Étnico-Raciais numa escola Quilombola da Rede Municipal de João Pessoa, PB: experiências de professores/as da Educação de Jovens e Adultos, 340f. Tese (Doutorado) - UFPB/CE. 2023.

Fonte: Autoras (2023).

As pesquisas elencadas destacam como as relações étnico-raciais estão sendo viabilizada na EJA, de forma a discutir situações que possam ser desenvolvidas no contexto de ensino, bem como as parceiras que podem ser articuladas com intuito de difundir as ideias de uma educação para todos, e de qualidade.

Nesse sentido, as análises das pesquisas foram realizadas, mediante as categorias definidas *a priori*: a) Objetivo das pesquisas; b) Bases Teóricas das pesquisas; e c) Resultados das pesquisas; as quais são detalhadas na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As pesquisas analisadas destacam como o ensino da EJA está discutindo as relações étnico-raciais no contexto escolar, possibilitando que os estudantes envolvidos nessa modalidade possam conhecer os entraves que se apresentam durante a implementação da EJA, bem como

possam perceber a importância de estudar e compreender as culturas afro-brasileiras que compõem a história de muitos ancestrais desses indivíduos.

Objetivo das pesquisas

De modo geral, as pesquisas têm como objetivo fomentar as questões na Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância da Lei 10.639/2003. Sugerem que o ensino da EJA discuta, nas aulas dos diferentes componentes curriculares, bem como que as práticas educativas dos profissionais concebam essas discussões em prol das relações étnico-raciais.

Ademais, sugerem que essas discussões possam ser enfatizadas com intuito de apresentar aos estudantes como as dificuldades que muitos deles enfrentam em seu cotidiano podem ser conciliadas no processo de aprendizagem desenvolvido no âmbito educacional. O Quadro 2 apresenta os objetivos das pesquisas supracitadas.

Quadro 2: Objetivos das pesquisas.

M1	Compreender como têm sido tratada as Relações Étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecendo um diálogo entre esta modalidade educacional e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.
M2	Investigar as relações entre o possível majoritário percentual de pessoas negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as assimetrias inerentes as relações étnico-raciais no Brasil.
M3	Analisar as relações étnico-raciais na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, um estudo do Ciclo 05 “C” da EJA na UFPB.

A1	Problematizar a prática pedagógica na educação de jovens e adultos a partir da pesquisa-ação, realizada entre coordenação pedagógica e professores, tendo como foco a educação das relações étnico-raciais.
A2	Deslindar práticas desenvolvidas em uma sala de aula da EJA – anos iniciais, tendo como foco, a discussão das questões étnico-raciais.
A3	Construir reflexões e relações entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as questões Étnico-Raciais, tendo em vista o quantitativo expressivo de estudantes negros e negras na EJA
A4	Discutir o processo de reeducação das relações étnico-raciais na educação de jovens e adultos, a partir das identidades negras no cotidiano escolar da EJA.
D1	Analisar o racismo em EJA, a partir do ambiente escolar e suas práticas e experiências cotidianas
D2	Problematizar a implementação da Lei Federal 10.639/03 no currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Alvorada/RS, com base na construção de identidades étnico-raciais dos educandos, a partir da percepção dos interlocutores da pesquisa.
D3	Contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro- Brasileira nas escolas públicas e particulares, produzindo uma sequência didática sobre a temática do racismo, elaborada com o intuito de fomentar o ensino das relações raciais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).
D4	Investigar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo que objetivam a implementação da Lei 10.639/2003, tendo como ponto de referência as escolas que atendem a EJA.
T	Analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos/as professores/as da EJA, de uma escola quilombola da rede pública municipal da cidade de João Pessoa, para uma educação das relações étnico-raciais.

Fonte: Autoras (2023).

As pesquisas M1, M3, A1 e D2 enfatizam as discussões nas relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos, possibilitando um diálogo na modalidade de ensino, mediante o contexto que os indivíduos estão inseridos, analisando como as questões que permeiam a Educação que retratam as relações étnico-raciais e são discutidas no âmbito escolar.

A M2, A3, A4, D1 e T, apontam as diferenças entre o público da Educação de Jovens e Adultos, que na sua maioria são pessoas negras (IBGE), neste são apontadas a porcentagem de pessoas negras e brancas que são analfabetas no Brasil. Com isso, as distorções que perpetuam as questões étnico-raciais, retratam a realidade que esses indivíduos são impostos, uma vez que no campo educacional essas relações não são visíveis. Com isso, vê-se a possibilidade de provocar discussões de forma que os estudantes se reconheçam enquanto pessoas pretas, impondo-se

na sociedade, buscando seus direitos e criando uma identidade que os caracterizam enquanto pessoas que conhecem sua história.

O artigo A2 objetiva desenvolver nas práticas educativas essas discussões entre as relações étnico-raciais e a EJA, possibilitando que os estudantes possam se reconhecerem, percebendo os entraves para desenvolvimento do processo de ensino. Possibilitando assim, compreenderem que os desafios no ensino da EJA é algo histórico, e que alguns estigmas podem ser quebrados.

Já, as dissertações D4 e D3 ressaltam a importância de os órgãos governamentais apoiarem a implementação da Lei 10.639/2003, tendo em vista possibilitarem as discussões sobre as relações étnico-raciais, na modalidade da EJA, considerando os entraves sofrido na implementação, devido às questões permeadas no contexto político e social do Brasil.

Bases Teóricas das pesquisas

As pesquisas de forma geral não apresentaram uma base teórica nas discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, nestas os autores apresentam uma revisão de literatura acerca da temática, trazendo embasamento para as pesquisas. Já em relação às questões étnico-raciais, as discussões foram embasadas pela da Lei 10.639/2003, a qual estabelece implementação e obrigatoriedade da temática, “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A Lei 10.639/2003 visa proporcionar que haja um diálogo sobre a história do povo negro no Brasil, possibilitando que os estudantes se reconheçam enquanto membros da sociedade, analisando os desafios e conquistas durante todo percurso histórico (BRASIL, 2003).

A pesquisa M1 (SANTOS, 2018) expõe reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação para as relações étnico-raciais, apresentando momentos da negação dos direitos dos negros na Educação. Nesse contexto, a autora traz alguns documentos que guiam o ensino da EJA, tais como Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013), e para alicerçar a escrita dessa temática, apresenta autores por meio de uma revisão de literatura. Acerca das relações étnico-raciais, o embasamento versa sobre a Lei 10.639/2003.

Oliveira (2019a) traz, em M2, uma discussão acerca da Educação para a população negra no Brasil, apontando questões da desigualdade e étnico-raciais, destacando pontos sobre a estruturação da modalidade de ensino da EJA. Apresenta os documentos oficiais que alicerçam as questões de ensino, bem como dados estatísticos que expressam a quantidade de pessoas negras, os preceitos advindos da modalidade. A Lei 10.639/2003 é o aporte teórico das questões étnico-raciais.

Já em M3, Oliveira (2019b) aponta as trajetórias históricas da EJA no Brasil, destacando pontos importantes, bem como os desafios no processo de implementação da EJA no âmbito educacional. Após, traz uma discussão sobre a

modalidade de ensino em especial na Paraíba, apontando como o ensino da EJA é desenvolvido, e as redes de apoio que contribuem com sua inserção no Estado. Na sequência traz uma discussão sobre as relações étnico-raciais no espaço já supracitado, destacando as características desse público e os percursos educacionais advindos da história. A fundamentação das questões étnico-raciais é difundida por meio da Lei 10.639/2003.

Passos e Santos (2018) discutem em A1, sobre a Educação e as Relações Étnico – Raciais na EJA, destacam a importância de discussões e da inserção no currículo, nesse sentido enfatizam que a LDB, assim como o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 relatam a importância em discutir sobre a temática na modalidade de modo que os saberes desses indivíduos sejam valorizados no contexto escolar. Na sequência, versam sobre a importância da EJA no campo educativo compreendendo os desafios que cercam, e o pensar num ensino que atenda as peculiaridades do público. Ressaltam que a educação escolar e suas desigualdades são importantes pautas de discussão, bem como o Ensino de História e da cultura Afro-Brasileira na EJA, elucidados por meio de questões raciais no âmbito escolar.

Em A2, Matos (2022) traz uma discussão acerca da Lei 10.639/2003, enfatizando a importância da formação dos professores em conhecerem a Lei, sendo possível trabalhar a partir da mesma na sala de aula. Para além apresenta um projeto com a proposta antirracista da EJA, este aponta datas importantes, como o 20 de novembro, possibilitando essas discussões em sala de aula para que os estudantes possam conhecer e entender a vida dos seus antepassados. No entanto, sabe-se que a discussão sobre estas questões, assim como a implementação da Lei, não deve apenas ter evidência no Dia da Consciência Negra, mas sim, durante todo o período letivo.

Pinheiro, Corenza e Viana (2022) em A4, discutem sobre o percurso histórico da EJA, apresentando documentos que respaldam a

modalidade de ensino, do currículo da EJA e os pareceres CNE/CBE⁶ 11/2000 e CNE/CP⁷ 003/2004, enfatizando a importância da modalidade e do ensino que é oferecido ao público, enfatizando a ideia de estes serem reconhecidos. Destacam a importância em obter um currículo que atenda as necessidades no âmbito educacional, e as discussões étnico-raciais, que são baseadas na Lei 10.639/2003.

O parecer CNE/CBE 11/2000, versa sobre a Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, o qual na nova versão da Lei estenderiam a obrigatoriedade para a modalidade da EJA, sendo compreendida nas etapas de ensino a nível médio e fundamental, de modo a oferecer uma Educação para todos. Com esse parecer vários nuances foram direcionados ao ensino da EJA, partindo da necessidade de compreender o espaço que esses indivíduos advêm e as necessidades de um ensino que atendam as peculiaridades no processo de aprendizagem.

O parecer CNE/CP 003/2004 regulamenta a obrigatoriedade da implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, propiciando o cumprimento da Lei e assegurando os direitos a igualdade social, bem como a realização das discussões em prol da história das culturas afro-brasileiras que compõem parte da história do Brasil.

No artigo A4, Ferreira e Malú (2021) discutem as identidades negras na EJA, a importância do reconhecimento desses indivíduos no contexto em que se inserem. Aponta que nas Diretrizes Curriculares existe um direcionamento para o diálogo com as culturas africanas e afro-brasileiras, enfatizando a importância dessas discussões no âmbito educacional para que os indivíduos se reconheçam como membros da sociedade, apto a exercer seus direitos e deveres.

6 Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 27 set 2023.

7 Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 27 set 2023.

Em D1, Ferraz (2016) aponta as lutas e resistências, fazendo um aporte ao cenário educacional no contexto dos negros no Brasil relacionando a presença desses indivíduos na EJA. Destaca a questão da desigualdade social e da meritocracia para alguns indivíduos da sociedade, enfatizando o percurso que o povo negro teve ao longo dos anos na sociedade Brasileira, com isso apresenta a criação da SECAD e da Lei 10.639/2003, importante conquista na luta das políticas públicas, mediante a isso aponta que ambas criações tiveram por intuito implementar políticas de inclusão educacional, rompendo com as desigualdades e assegurando os direitos a diversidade étnico-raciais. A autora cita o documento VI CONFINTEA⁸, o qual enfatiza a diversidade, porém as questões étnico -raciais ficam como pano de fundo. Por fim ressalta-se as poucas pesquisas que há no âmbito das relações étnico -raciais e a EJA. A autora, reforça que o ensino da EJA deveria ser hegemônico e não racista, de modo que possibilite ao estudante construir o próprio protagonismo.

Rosa (2017), em D2 relata as identidades étnicos -raciais e o currículo, destacando que a população negra, teve o acesso à educação negada, aponta a Constituição Política do Império do Brasil, na sequência discorre a discussão acerca dos problemas enfrentados pelos povos negros ao longo dos anos. Após, com o questionamento por que educar para relações étnicos -raciais? Destaca que a compreensão do estudo das relações étnico-raciais nos diferentes espaços formais, possibilita enxergar uma sociedade escravocrata e que traz heranças discriminatórias visíveis nos dias de hoje. Nesse sentido, Rosa (2017) reforça a ideia do currículo multicultural e ressalta

8 A 6ª Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFITEA VI) proporcionará uma importante plataforma para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14239-confitea>. Acesso em: 21 abr 2024

por que incluir as questões étnico -raciais no currículo. O autor menciona que a inserção deste, e a implementação da Lei, é a reparação e reconhecimento valorização da cultura e identidade afro-brasileira.

Já D3, Borges (2018) retrata o percurso histórico da EJA, enfatizando os desafios ao longo do tempo para sua implementação enquanto modalidade de ensino, após fala sobre o racismo no Brasil, destacando que os negros são os que mais sofreram nesse contexto, em meio a discussão sobre o racismo, a autor apresenta a teoria raciais do século e na sequência aponta que o ensino das relações étnico-raciais, são compostas pela historicização do país, e que isso perpetua a falta de acesso à educação, destacando os avanços dos movimentos negros, bem como da legislação em incorporar a valorização da cultura nas unidades escolares.

Em sua dissertação (D4), Silva (2019) aponta as questões étnico-raciais na EJA enfatizando a importância das discussões no âmbito escolar, de forma a possibilitar que os estudantes compreendam as situações que eles convivem no cotidiano, as quais podem contribuir no desenvolvimento em sociedade. A autora destaca a importância dos programas em prol do ensino, bem como a parceria estabelecida pela Secretaria do município de Belford Roxo, estado do Rio de Janeiro.

Moura (2023) em T, realiza uma discussão acerca da prática antirracista, como possibilidade de descolonizar o ensino da EJA e o currículo por serem indissociáveis na prática pedagógica, após retrata que as ideias sobre os sujeitos da EJA, que em sua maioria são negros, trabalhadores e entre outros. Afirmado que não tem como falar das questões étnico-raciais, sem destacar a opressão e o racismo que esses indivíduos sofreram ao longo de sua trajetória. Assim, destaca a importância de uma formação emancipadora e antirracista.

As pesquisas em prol das relações étnico-raciais e da EJA, possibilitam que ações sejam viabilizadas com intuito em desenvolver um ensino voltado para o conhecimento das cultu-

ras afro-brasileiras, de forma que as vivências desses indivíduos sejam compreendidas e debatidas. As Políticas Educacionais em prol Educação de Jovens e Adultos são guiadas por documentos que contribuem para que esse ensino possa ser fundamentado de forma a atender as necessidades do público que a compõem, mas em meio a esse processo, observa-se que falta um currículo que (re)pense as atividades a serem desenvolvidas para esse ensino.

Resultados das Pesquisas

As pesquisas apontam a importância das discussões das relações étnico-raciais no ensino da EJA, tendo em vista que o processo de implementação dessa modalidade foi marcado por lutas das classes minoritárias que queriam ter o direito a uma formação educacional. Nesse cenário vislumbram que o ensino na EJA seja realizado a partir das necessidades dos indivíduos, de modo que, as questões que permeiam as vivências contribuam com as práticas educativas dos profissionais da educação.

Ressaltam que a implementação da Lei 10.639/2003 contribui para as discussões em prol das questões étnico-raciais. E estas se fazem necessária mediante o público presente na EJA, possibilitando que esses se reconheçam enquanto parte da sociedade e que mesmo com as dificuldades ao longo da história, trouxeram/trazem contribuições tanto para o âmbito educacional, como para a sociedade.

Santos (2018) destaca a importância da formação dos professores para as relações étnico-raciais, enfatizando que haja discussões nas salas de aula. E que seja possível traçar as relações do ensino da EJA, e as questões étnicas.

Oliveira (2019a) aponta que as dificuldades das comunidades negras são fruto das ações contemporâneas, enfatizando a importância primar pelas questões antirracistas, sendo essas discussões elementos essenciais contra as desigualdades sociais e as ações em sociedade.

Oliveira (2019b) menciona sobre os desafios da Educação da EJA na implementação no contexto histórico, ressaltando que a Lei é

uma conquista para Educação, pois possibilitou discussões em sala sobre temática que se apresentam nas ações cotidianas. Ressalta também que os professores precisam trabalhar a temática em sala de aula, apontando caminhos para mudanças na prática de ensino.

Passos e Santos (2018) ressaltam que mesmos com 15 anos da implementação da Lei 10.639/2003 não institucionalizaram nos currículos para na Educação incluído a EJA, destaca que quando a prática pedagógica implementa ações em prol das questões étnico-racial é um empenho individual do professor, para além apontam as dificuldades dos profissionais em trabalharem com a temática, e que os alunos instigam as discussões incumbidos do próprio interesse. Por fim, relata que o ensino da EJA deveria experienciar outro nível de ensino, já que tem sua pauta nos direitos dos jovens e adultos.

Matos (2022) destaca a importância de oferecer formação para os professores, destacando as poucas discussões em relação à EJA e às questões étnico-raciais, estas são vigentes e essenciais no cenário educacional. Com isso, aponta a importância da implementação da Lei 10.639/2003 que completou 20 anos, com intuito de resgatar as contribuições do povo negro nas diferentes esferas da sociedade. As escolas tornam-se essenciais ao trabalharem em seu currículo escolar as culturas afro-brasileiras, possibilitando ações que compreendam as relações entre os indivíduos e seu meio. Para além, enfatiza como as ações da Secretaria do município de Belford Roxo – RJ, foram essenciais nas ações da EJA.

Pinheiro, Corenza e Viana (2022) apontam a importância da construção de novos olhares sobre as questões étnico-raciais, bem como o desenvolvimento das práticas antirracistas em prol do ensino da EJA, de modo a contribuir com as discussões que fomentem ações que viabilizem as práticas educativa.

Ferreira e Malú (2021) enfatizam a importância de um currículo no viés antirracista, pensado para EJA e as questões étnico-raciais,

reestruturando as bases educacionais, de forma que as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar possam ser trabalhadas e discutidas para que se tenha uma sociedade justa.

Ferraz (2016) menciona que as discussões sobre as questões étnico-raciais ainda são insuficientes mesmo com a presença dos grupos negros na sociedade, o que aponta a necessidade da problemática se evidenciar. Com isso, observa-se que as questões sobre a diversidade da EJA são recentes e trazem à tona a homogeneização dos sujeitos nessa modalidade, observa-se que os discursos realizados em prol das questões étnico-raciais e da EJA, são importantes, pois quebra o silenciamento desses indivíduos que constituem a sociedade em sua maioria sofrem com atos/situações racistas. A autora enfatiza que as questões étnico-raciais e a EJA, torna-se um campo epistemológico político, que envolve relações de poder.

Rosa (2017) tenciona que alguns fatores sociais incidem na implementação da Lei 10.239/2003 e do currículo no ensino da EJA, enfatiza que mesmo com 16 anos da Lei completados em 2016, ainda existe vários desafios que regem as discussões não apenas na EJA, mas de toda Educação Básica. Observa-se que mesmo com a falta de formação dos professores em relação a temática, demonstram interesse em pesquisar e debater sobre o assunto, de modo a informar os estudantes sobre a importância de estudar a sua história e cultura. O autor destaca que ainda há um longo caminho a percorrer pelos professores a respeito da Lei 10.639/2003, pois está ainda se configura como ato político em que poucos se sensibilizam a trabalhar em sala de aula.

Borges (2018) evidencia a importância da história da EJA como um fator crucial ao desenvolvimento dos sujeitos nessa modalidade, pensando em uma Educação significativa e reconhecida. Destaca a importância da Constituição de 1934 de modo que os indivíduos conheçam seus direitos. Para além, aponta que existiam duas formas de ensinar na EJA, sendo

que uma preparava para o mercado de trabalho e a outra a formação dos cidadãos emancipados, primava por uma concepção crítica da sociedade. Com isso, ressalta que o profissional da educação, tem um papel importante de eleva autoestima dos estudantes, bem como propiciar um ambiente agradável para o desenvolvimento de sua prática educativa. A autora ressalta que a Lei 10.639/2003 pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista e transformadora se trabalhada por meio de sequência didática, pensando no desenvolvimento do sujeito crítico-reflexivo quanto a existência do racismo no Brasil.

Silva (2019) aponta que as discussões sobre as questões africana e afro-brasileira precisam se evidenciar, em especial nas aulas da EJA, conectado as experiências desses indivíduos, as práticas e manifestações realizadas pelos seus povos. Percebe-se que isso se fará possível mediante os apontamentos diante dos questionamentos apresentados pela sociedade.

Moura (2023) ressalta que os professores da EJA tentam relacionar os conteúdos da modalidade às questões étnico-raciais compreendendo a importância de debater sobre a temática no contexto da sala de aula, assim o autor destaca que os discursos sobre as questões étnico-raciais aparecem timidamente no Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo necessário implementar no currículo para que haja um reconhecimento dos profissionais, sobre a necessidade das discussões que demarquem as vivências desses indivíduos. O autor reforça que mesmo as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alterarem a LDBEN/1996, ainda falta referências que ajudariam a reestruturar e orientar as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a EJA precisa ser compreendida como uma modalidade de ensino que necessita de uma atenção especial, uma vez que o público que compõe essa esfera educacional é carregado de história que podem contribuir para o processo de ensino. Com isso, entende-se a importância da implementação da Lei 10.638/2003 também nessa modalidade de

ensino, visando inserir as discussões das cultura afro-brasileira nesse contexto, tendo em vista que os dados apontam que a maioria das turmas da EJA são constituída por pessoas negras/pardas e em determinada faixa de idade.

As relações étnico-raciais no Brasil são vivenciadas principalmente pelas pessoas negras, mas também por outros indivíduos tais como: indígenas, quilombolas e etc. Nesse sentido as discussões da temática viabilizam o reconhecimento das culturas desses povos, possibilitando promover o conhecimento da história do Brasil e dos povos que lutaram pela sua constituição, assim como, quebrar os estigmas que circulam no contexto que estes (con)vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve por objetivo identificar como as pesquisas acadêmicas brasileiras discutem as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos, considerando o processo de exclusão que essa modalidade de ensino sofreu durante a história do Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino importante, pois atende os indivíduos em diferentes contextos, bem como diferentes saberes que são desenvolvidos mediante as trocas que são vivenciadas no âmbito escolar.

As lutas que foram enfrentadas em prol da implementação da EJA, serviram para fortalecer esse público de forma a perceber que as lutas de classes existiram/existem. Com isso, a importância de pensar no processo de ensino que atenda às necessidades desses indivíduos constituem uma Educação voltadas à identidade dos povos.

Assim, percebe-se a importância de currículos que atendam às necessidades desses indivíduos, e que as práticas educativas sejam pensadas e construídas em prol desses estudantes, que muito podem ensinar, por meio de suas ações e práticas inseridas no seu cotidiano.

Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/2003 destaca-se, pois oportuniza as discussões das culturas afro-brasileiras e africanas nas aulas, possibilitando que os estudantes possam conhecer a história dos antepassados que muito contribuíram para constituição da sociedade, mas que ao longo do tempo foram inviabilizando pelas políticas públicas do país.

As políticas públicas são fundamentais pois são medidas que ajudam no desenvolvimento do sistema educacional, possibilitando a garantia dos direitos dos estudantes, quanto uma Educação de qualidade, boas estruturas e profissionais qualificados mediante aos processos de formação que as unidades escolares possam fornecer.

As questões étnico-raciais precisam ser discutidas, tornando-as visíveis por meio de ações em prol de uma sociedade antirracista, na qual a população minoritária não sofra com as ações que a sociedade impõe. Desse modo, direcionando essas discussões para o ensino na EJA, oportunizará que esses indivíduos se reconheçam enquanto sociedade e percebam que algumas situações que os rodeiam, permeiam os percursos históricos do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2008.
- BORGES, Thâmara Nayara Alves Pereira. **Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise do ensino para as Relações Étnico-Raciais em uma escola EJA**. 120f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei nº10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 25 set. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17[ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. p.57-76. 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143565/mod_resource/content/2/Texto6-Freire-1parte.pdf. Acesso em: 27 set 2023.
- FERREIRA, L. C.; MALÚ, E. A. M. As identidades negras da EJA em diálogo com a (re)educação das relações étnico-raciais. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. p.51-76, 2021.
- FERRAZ, Bruna Rocha. **EJA e Educação para as Relações Étnico-Raciais: Uma Proposta de Pesquisa-ação em uma Escola do Guará/Distrito Federal**. 185f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2016.
- GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4).
- MATOS, I. J. C. **Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação de Jovens e Adultos -EJA: Um Processo em Construção**. RACRE- R. Adm. UNIPINHAL, Esp. Sto. Pinhal – SP• V. 23 • N. 27 • Jan./Dez. 2022
- MARQUEZ, N. A. G.; GODOY D. M. Al. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio-ago. 2020.
- MOURA, Ronnie Wesley Sinésio. **Práticas Pedagógicas para Educação das Relações Étnico-Raciais numa escola Quilombola da Rede Municipal de João Pessoa, PB: experiências de professores/as da Educação de Jovens e Adultos**, 340f. Tese (Doutorado) – UFPB/CE. 2023.
- OLIVEIRA, G. G. **Relações étnico-raciais na EJA: as implicações da desigualdade racial na educação/Guilherme Gonzalez; orientadora: Marta Lima de Souza**. Rio de Janeiro, 2019. 78 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019a.
- OLIVEIRA, R. S. **Relações étnico-raciais na perspectiva à educação de jovens e adultos: um estudo do ciclo 05 “c” da Eja na UFPB**. - 75 fl. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa, 2019b.
- OLIVEIRA, A. S. **A Percepção Docente e Discente**

sobre a Lei 10.639/2003 no estado do Ceará:

Um breve retrato de incongruências estruturais a respeito desse dispositivo jurídico. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/eneseb/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV186_MD1_ID49_TB23_04062023115545.pdf. Acesso em: 28 set 2023.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A Educação das Relações Étnico-Raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da Prática Pedagógica. Educação em Revista Belo Horizonte, v.34, e192251, 2018.

PINHEIRO, J. C.; CORENZA, J. A.; VIANA, S. S. Reflexões sobre a EJA e as Relações Étnico-Raciais. **Revivale**, Araçuaí, v. II, n. 2, jul. 2022/ago. 2022.

ROSA, Alan Barcellos da. Currículo e Identidades Étnico-Raciais: Desafios na Implementação da lei 10.639/03 No Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS. 197f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS. 2017.

REIS, S. M. A. O. Paulo Freire: 100 Anos de Práxis Libertadora. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n.47, p. 238-258, ago 2021.

SILVA, Thatiana Barbosa da, 1978. A EJA é negra! As vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões étnico-raciais. 90 f. Dissertação (Mestrado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneo e Demandas Populares). 2019.

SILVA, T. B. **A EJA é negra!** As vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões

étnico raciais. 90 f. Dissertação (Mestrado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneo e Demandas Populares). 2019.

SILVA, C. I. A. **Professores que atuam na EJA:** entre a formação e a prática docente. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. 162f.

SANTOS, R. S. “... **É além do que falar sobre a nossa própria cultura, é você ir além...**”: um estudo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Bahia, 2018.

SANTOS, F. R. A Construção da Identidade Negra através da Lei 10.639/2003: os alunos da EJA em debate. **Kwanissa**, São Luís, v. 05, n. 12, p. 65-81, jan/jun, 2022.

STRELHOW, T. B. Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

VIEIRA, U. M.; CHAVES, D. N. O. **A Importância da Tendência Libertadora de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos Iporá - GO**, 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância, 2022.

*Recebido em: 24/05/2024
Aprovado em: 11/06/2024*

PESQUISA-FORMAÇÃO E HISTÓRIA DE VIDA: ENTREOLHARES DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

JOILSON BATISTA DE SÃO PEDRO*
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
<https://orcid.org/0000-0002-2601-3307>

CARLA LIANE NASCIMENTO DOS SANTOS**
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
<https://orcid.org/0000-0003-3964-5802>

RESUMO

O texto discute a relevância da lei nº 10.639/2003 e sua aplicação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de um recorte da Dissertação de mestrado defendida em 2020. É uma pesquisa-formação realizada com professores que atuam na EJA em uma escola pública em Cairu-BA. O objetivo é compreender as percepções e práticas dos(as) professores(as) em relação à lei e à EJA. A pesquisa versa sobre os estudos e teorias sobre a Educação de Jovens e Adultos, a saber; Arroyo (2011), Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004; 2014), da Educação para as relações raciais, a saber; Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004 2014), Gomes (2011), Hall (2003), Munanga (2010), Nogueira (2014); Santos e Dantas (2020). A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e foi organizada em categorias analíticas, como perfil socioeconômico, itinerários formativos na EJA, racismo e a (im)pertinência da lei nº 10.639/2003 na EJA. O estudo busca explorar e descrever o fenômeno da lei e sua aplicação na EJA, com base nas narrativas dos professores participantes. Portanto, neste artigo é discorrido que nos falta formação de base e continuada para trabalhar com os “Outros Sujeitos” Arroyo (2014), com a Pedagogia Decolonial, Pedagogia Antirracista e a “Afrobetização associado ao letramento de (re) existências” Santos; Dantas (2020), por isso a proposição deste ateliê formativo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Lei nº 10.639/2003; Formação docente.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutorando em Difusão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), Universidade Federal da Bahia. Licenciado em Pedagogia e Geografia e especialista em Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena pelo Instituto Federal Baiano (IFBAIANO). Professor da Rede Municipal de Educação de Cairu, Bahia. E-mail: batista.joilson13@gmail.com

** Doutora e Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Permanente do Programas de Pós-Graduação em Gestão e tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA), Universidade do Estado da Bahia. Lidera os grupo de pesquisa: Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho - INTERGESTO e SANKOFA: Negritudes, Pan-Africanismo, Interculturalidades e Subalternidades, ambos Certificados pelo CNPQ. Pesquisadora associada ao Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional - CPEDR da UNEB. E-mail: clsantos@uneb.br

ABSTRACT

RESEARCH-TRAINING AND LIFE HISTORY: PERSPECTIVES ON LAW 10.639/03 IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

The text discusses the relevance of Law No. 10,639/2003 and its application in Youth and Adult Education (YAE). It is a section of a Master's dissertation defended in 2020. The research was conducted with teachers who work in YAE at a public school in Cairu-BA. The objective is to understand the perceptions and practices of the teachers regarding the law and YAE. The research focuses on the studies and theories on Youth and Adult Education, namely; Arroyo (2011), Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004; 2014), on Education for racial relations, namely; Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004, 2014), Gomes (2011), Hall (2003), Munanga (2010), Noguera (2014); Santos and Dantas (2020). The research used a qualitative approach and was organized into analytical categories, such as socioeconomic profile, formative itineraries in YAE, racism, and the (im)pertinence of Law No. 10,639/2003 in YAE. The study aims to explore and describe the phenomenon of the law and its application in YAE, based on the narratives of the participating teachers. Therefore, this article argues that we lack basic and continuing education to work with "Other Subjects" Arroyo (2014), with Decolonial Pedagogy, Antiracist Pedagogy, and "Afrobetization associated with the literacy of (re)existences" Santos; Dantas (2020), hence the proposition of this formative atelier.

Keywords: Youth and Adult Education; Law No. 10,639/2003; Teacher training.

RESUMEN

INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN E HISTORIA DE VIDA: ENTRE LA LEY 10.639/03 EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y DE ADULTOS

El texto analiza la relevancia de la ley nº 10.639/2003 y su aplicación en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Este es un extracto del Trabajo de Fin de Máster defendido en 2020. Se trata de una investigación de formación realizada con profesores que actúan en la EJA en una escuela pública de Cairu-BA. El objetivo es comprender las percepciones y prácticas de los docentes en relación con la ley y la EJA. La investigación aborda estudios y teorías sobre la Educación de Jóvenes y Adultos, a saber; Arroyo (2011), Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004; 2014), de la Educación a las relaciones raciales, a saber; Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004 2014), Gomes (2011), Hall (2003), Munanga (2010), Noguera (2014); Santos y Dantas (2020). La investigación utilizó un enfoque cualitativo y se organizó en categorías analíticas, como perfil socioeconómico, itinerarios de formación en la EJA, racismo y (im)pertinencia de la ley nº 10.639/2003 en la EJA. El estudio busca explorar y describir el fenómeno del derecho y su aplicación en EJA, a partir de las narrativas de los docentes participantes. Por ello, en este artículo se discute que nos falta una formación básica y continua para trabajar con los "Otros Sujetos" Arroyo (2014), con la Pedagogía Decolonial, la Pedagogía Antirracista y la "Afrobetización asociada a la alfabetización de (re)existencias" Santos; Dantas (2020), de ahí la propuesta de este taller de capacitación.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Ley nº 10.639/2003; Formación docente.

1. INTRODUÇÃO

O intento deste artigo é compreender a (im) pertinência da lei nº 10.639/2003 e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, visa apresentar a proposição formativa (ateliê formativo) para docentes que atuam na EJA com a referida lei, a partir das narrativas dos(as) professores(as).

As discussões aqui apresentadas é resultado de uma pesquisa¹ realizada no ano de 2020, no programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/UNEB, *Campus I*. Nesta pesquisa², os professores refletem o seu discurso, o seu fazer docente concernente aos fenômenos da Lei nº 10.639/03 e a EJA. Entendemos ainda que as narrativas Clandinin e Conelly (2011) a partir do memorial descritivo vão além do texto, uma vez que revelam conteúdos discursivos sobre os fenômenos, sentidos e contextos do sujeito-narrador (BARDIN, 2016).

A presente pesquisa versa sobre os estudos e teorias sobre a Educação de Jovens e Adultos, a saber; Arroyo (2011), Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004; 2014), da Educação para as relações raciais, a saber; Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004 2014), Gomes (2011), Hall (2003), Munanga (2010), Nogueira (2014); Santos e Dantas (2020, bem como as concepções de Fazenda (2014, 2013 e 2011) sobre o ensino na perspectiva interdisciplinar.

Os sujeitos da pesquisa são professores(as) que atuam na EJA em uma escola pública do

município de Cairu-BA, identificados (livre escolha) como Dandara1, Dandara2, Tiana, Zumbi dos Palmares, Carolina de Jesus e Dandara3, com o intento de preservar as identidades dos sujeitos participantes.

A presente pesquisa é de natureza aplicada e com abordagem qualitativa Marconi; Lakatos (2011), tem como intento a exploração e a descrição do fenômeno da Lei nº 10.639/2003 na EJA. É uma pesquisa constituídas como Estudo de caso, com interface das histórias de vida que se desdobrarão no ateliê formativo sobre as questões raciais na EJA. As discussões neste trabalho foram sistematizadas por categorias analíticas Bardin (2016), para evitar a interpretação genérica. Entendemos aqui, que as categorias analíticas consistem em um ponto crucial para nossa análise do conteúdo, como estratégia para a análise dos dados. Para ela, a pertinência – “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2016, p. 120). Portanto, realizamos a indução analítica com a transcrição do dito pelos professores, e em seguida, decodificando e inferindo sobre, à medida em que foi lido as questões presentes no *corpus* (memorial descritivo).

O *locus* da pesquisa foi uma escola pública da Rede Municipal de Educação, no município de Cairu-BA que oferta a EJA, visando responder ao problema de pesquisa: Como se efetiva e/ou materializa a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no que se refere ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei nº 10.639/03), em uma escola de ensino fundamental no município de Cairu-BA?

Quanto à proposição da análise dos dados, tivemos o cuidado em dividir o questionário por categoria analítica, da seguinte forma: Categoria analítica: perfil socioeconômico;

1 Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2020 (em processo de publicação), intitulada de Ateliês Formativos da LEI Nº 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Cairu-BA?, com o objetivo de compreender, a partir das narrativas dos professores, a implementação da Lei nº 10.639/2003, no Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles - Boipeba e sistematizar um ateliê formativo para os docentes da EJA.

2 Pesquisa com Parecer Consubstanciado do CEP, sob o nº 4.277.046. Situação do Parecer: aprovado em 15 de Setembro de 2020.

Categoria analítica: itinerários formativos na EJA; Categoria analítica: racismo. sujeito ou telespectador?; Categoria analítica: lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência. Ressaltamos que neste artigo optamos pelo recorte da pesquisa maior³ e trazer para a discussão a Categoria analítica lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência, para melhor compreender as narrativas dos(as) professores(as).

2. LEI Nº 10.639/2003 E EJA: (IM) PERTINÊNCIA

Nesta seção iremos compreender a (im)pertinência da lei nº 10.639/2003 e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, apresentar a proposição formativa (ateliê formativo) para docentes que atuam na EJA com a referida lei, a partir das narrativas dos(as) professores(as) de uma escola de ensino fundamental do município de Cairu-BA. Apropriamos-nos do *corpus* (memorial descritivo) e propomos compreender a partir do/a conteúdo/mensagens e fazer analogia a partir dos pressupostos teóricos que versam sobre a Lei nº 10.639/03 e a Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados e discussões que serão aqui apresentados (a seguir). Entendemos ainda que as narrativas a partir do memorial descritivo vão além do texto, uma vez que revelam conteúdos discursivos sobre os fenômenos, sentidos e contextos do sujeito-narrador. Afi-

nal, as narrativas a partir do memorial são, portanto, consideradas como meio para o sujeito-narrador expressar seu sucesso, desafio, reflexão, práticas, vivências e ações que marcam sua trajetória.

Na etapa aqui discutida, os dados coletados pelo *corpus* da pesquisa foram tabulados e analisados à ótica da análise de conteúdo Bardin (2016) – categoria analítica – lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência, visando compreender melhor o dito pelos(as) sujeitos da pesquisa. Ressaltamos que os(as) sujeitos da pesquisa foram identificados (livre escolha dos participantes) como Dandara1, Dandara2, Tiana, Zumbi dos Palmares, Carolina de Jesus e Dandara3, para preservar as identidades dos participantes.

Entendemos aqui, que as categorias analíticas consistem em um ponto crucial para nossa análise do conteúdo, como estratégia para a análise dos dados. Para ela Bardin (2016), a pertinência – “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2016, p. 120). A partir disso, afinal, a objetividade e a fidelidade – “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises” (BARDIN, 2016, p. 120), conforme a seguir.

Quadro 1 – Quadro analítico lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência

Sujeito/a	Qual a relação existente entre EJA e Educação para as relações étnico-raciais? Apresente suas considerações sobre a relação existente entre a EJA e a Lei nº 10.639/2003 no seu fazer pedagógico.	Relate os desafios, entraves da aplicabilidade e efetivação da Lei nº 10.639/2003, na EJA.
-----------	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

3 Dissertação de mestrado defendida em 2020, com 5 categorias analíticas

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

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

Sabemos que muitos desses coletivos apresentam identidades construídas no decorrer de suas trajetórias de sonhos, encantos, frustrações, perspectivas, expectativas. Por isso, podemos estabelecer sentido na fala da professora Dandara¹, ao dizer que “Ixe, precisaria ler um pouco sobre a lei, mas, seguindo a proposta, não li, não tive acesso”. A partir do exposto pela professora, entendemos que a formação continuada e permanente do professor precisa ser ressignificado, afinal, este precisa de fundamentos teóricos-metodológicos e práticos, para então, realizar um trabalho que compreenda os sujeitos coletivos da EJA.

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

A professora Tiana considera importante conhecer a lei nº 10.639/2003, bem como

correlacionar a EJA. Para ela é “Essencial, pois o público da EJA é formada basicamente por negros de baixa renda, à margem de toda uma condição favorável de benefícios para esse grupo desfavorecido socialmente”. A professora Tiana traz uma sinalização importante sobre os sujeitos coletivos da EJA. Já a professora Carolina Maria de Jesus, mesmo afirmando que não teve formação para atuar na EJA, menciona que “O público da EJA é constituído em sua maioria de homens e mulheres negros”.

Desse modo, é de extrema relevância que esses atores sociais conheçam a história de seu povo e se sintam pertencentes a mesma. A professora Carolina Maria de Jesus sinaliza a necessidade de repensar as especificidades dos sujeitos da EJA, ao dizer que “considero de extrema relevância trabalhar as questões étnicas, mostrando aos meus alunos a necessidade do conhecimento para combater o racismo e ocupar os diferentes espaços na sociedade”. A fala da professora Carolina Maria de Jesus confirma as considerações apontadas por Arroyo (2018), ao afirmar que os sujeitos da EJA são “pobres, desempregados, na economia informal, negros nos limites de sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais” (ARROYO, 2018, p. 29).

As falas das professoras Tiana e Carolina Maria de Jesus apontam encaminhamentos para a perspectiva de compreender as especificidades dos sujeitos coletivos da EJA, sobretudo, de formação continuada para melhor compreender e ressignificar os saberes e os fazeres pedagógicos para essa modalidade de ensino. A professora Carolina Maria de Jesus, ao afirmar que “Falta uma coordenação pedagógica efetiva” e, ao mesmo tempo “a ausência de uma formação continuada”, confirma o que diz Gomes (2012). Segundo Gomes (2012), a coordenação pedagógica é responsável por fomentar e promover discussões, reflexões e ação formativa para o trabalho pedagógico

voltado para as questões étnico-raciais, sobretudo, na EJA.

As falas das professoras Tiana e Carolina de Jesus nos remetem ao entendimento de que, a sanção da Lei Federal nº 10.639/03, passa então a sinalizar o papel da gestão pedagógica em interpretar e efetivar os referidos marcos legais concernente às questões étnico-raciais.

Como sabemos, a gestão pedagógica corresponde ao processo de gerir, articular e mobilizar os recursos humanos e pedagógicos para a consolidação do processo ensino-aprendizagem e a educação de qualidade. Por outro lado, sabemos que esses sujeitos estão imersos na grande diversidade brasileira, sobretudo, a étnico-racial. Exigindo, portanto, que a gestão pedagógica esteja ciente do reconhecimento da diversidade étnica e necessidade da discussão da Lei nº 10.639/2003, nos espaços escolares, bem como a mobilização de meios para combater a discriminação, racismo e a sistematização de um currículo pluriétnico.

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

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

Portanto, pensamos que os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 sejam a oportu-

nidade para a gestão escolar ressignificar as práticas antirracistas em seu currículo da EJA, bem como reconhecer a pluralidade dos discentes, a diversidade e a diferença dos sujeitos coletivos dessa modalidade de ensino. Afinal, reiteramos, precisamos superar o desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para os sujeitos, assim como ganho para uma sociedade menos segregadora. Compreendemos que a gestão escolar comprometida com a garantia de igualdade ou sensível às questões étnico-raciais, torna-se menos influenciada pelo currículo eurocêntrico que, infelizmente, embasa o currículo da EJA.

Outra questão que merece destaque é a fala da professora Dandara³, ao afirmar que “muitos entraves, entre eles, a falta de conhecimento e respeito das culturas de matrizes africanas, em especial o respeito às religiões de Matrizes Africanas, dificulta a aplicação efetiva da lei”. Dessa forma, é necessário e urgente repensar outras pedagogias (técnica, arte e metodologia de ensino), de modo a priorizar a formação continuada dos professores que atuam na EJA. Para Santos e Dantas (2020, p. 10), “Nos contextos da EJA essa prática não só deve ser considerada, como deve servir de meio para viabilização do processo de afrobetização associado ao letramento de (re) existências”.

A fala da professora Dandara³ chama-nos atenção, pois ela entende que os contextos e os sujeitos da EJA precisam de um trabalho que considere os sujeitos coletivos, portanto, necessário compreender a forma de atender à identidade cultural e a diversidade dos sujeitos da EJA. Já a professora Carolina Maria de Jesus afirma que “acho que não existem muitos entraves, dará um pouco de trabalho para mudar a mentalidade de quem sem mesmo perceber, mas tem incutido um pensamento de superioridade ou que não existe o racismo”.

A fala da professora Carolina Maria de Jesus

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

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

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

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

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

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

de permitir a ampliação do capital cultural, interfira de forma imediata em suas vidas, provocando transformações reais.

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

Para Arroyo (2014),

Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder/saber. Fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e se fazendo presentes como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes. (ARROYO, 2014, p.37).

As falas dos(as) professores(as), ao se referirem aos desafios e entraves da lei nº 10.639/2003. Seus dizeres apresentam muitas sinalizações que precisam ser analisados. A professora Dandara¹, por exemplo, não conseguiu estabelecer relação. Ela responde com “XX”. O silêncio da professora pode apontar o desconhecimento do pertencimento da maioria dos sujeitos da EJA.

Por outro lado, a fala da professora Dandara³ apresenta uma sinalização importante: “Muitos entraves, entre eles, a falta de conhecimento e respeito pelas cultura africanas em especial o respeito às religiões de Matrizes Africanas, dificulta a aplicação efetiva da lei”. Portanto, “Ações coletivas pela emancipação, como pedagogias libertadoras radicais ” (ARROYO, 2014, p.38).

O cerne da questão é como transformar e legitimar em processos pedagógicos, essa outra Pedagogia, numa perspectiva emancipadora. No entanto, pensamos que a efetivação dessas “Outras Pedagogias” (Arroyo 2014), será mate-

rializada com processos formativos contínuos. É um processo desafiador para o fazer docente, pois, para atuar com sujeitos coletivos da EJA, com corpos segregados, excluídos, diversos, violentados, objetificados, subjugados e marcado socialmente, requerem saberes experienciais, pessoais e profissionais Tardif (2014). Esses marcadores precisam ser trazidos e problematizados nos currículos da EJA. Pensando assim, outras Pedagogias são necessárias, conforme propõem Santos; Dantas (2020). Para as autoras, “O Afrobetizar foi virando uma proposta cuja intenção era proporcionar experiências onde se perceber negro passasse a ser associado à algo positivo naturalmente”. Essa necessidade de *afrobetizar*, os professores da EJA, bem como os discentes da EJA, ficou evidente na fala da professora Dandara³, ao dizer que “[...] dificulta a aplicação efetiva da lei”.

Segundo Santos; Dantas (2020), pensar nos fazeres docentes na EJA é preciso que seja “associada às práticas de letramento de (re) existências compõe uma forma inovadora de viabilizar processos pedagógicos de ensino-aprendizagem significativos. (SANTOS, DANTAS, 2020, p. 10).

Nesse sentido, faz-se necessário e urgente pensar “Outras Pedagogias” (Arroyo 2014), como forma de descolonização dos currículos na Educação Básica, com a premissa básica de enfatizar a possibilidade de uma mudança praxiológica, política e social no que se refere à questão étnico-racial na EJA. Essa concepção potencializará a “afrobetização e os letramentos de (re) existências, tornando possível estimular a aprendizagem significativa na EJA, fomentar protagonismos, romper barreiras do preconceito racial e reinventar corpos dando vozes aos sujeitos invisibilizados” (SANTOS, DANTAS, 2020, p. 15)

O professor Zumbi dos Palmares sinaliza que a “formação continuada é que viabiliza a aplicabilidade da lei citada”[...]. O professor chama e aponta tensionamentos para a dificuldade de estabelecer relação das questões raciais à EJA. Para ele, um dos entraves é o próprio

desconhecimento da Lei nº 10.639/2003. “Com isso, os sujeitos da EJA se envolvem em uma proposta pedagógica libertadora das amarras do racismo estrutural tão marcante para este universo [...] (SANTOS, DANTAS, 2020, p.10).

A fala do professor Zumbi dos Palmares comprova os apontamentos feitos pelas autoras Santos; Dantas (2020), ao pontuar discussões acerca do trabalho docente e a correlação com os sujeitos coletivos. Para as autoras, pensar num trabalho de (re)existência com o público da EJA, deve-se, primeiramente, “considerar as raízes identitárias como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, só assim é possível considerar as diversas práticas de uso da linguagem desse público, muitas vezes sinônimos de resistência, bem como de subserviência” [...]. (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 11).

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

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

processos de exclusão racial e social” (GOMES, 2011, p. 90).

3. ATELIÊ FORMATIVO COM A LEI Nº 10.639/2003: PROPOSIÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A proposta do ateliê⁴ formativo interdisciplinar, aqui apresentado, surgiu a partir das narrativas dos professores que atuam na EJA⁵, referente ao trato em trabalhar o que está preconizado na Lei 10.639/2003, na LDB nº 9304/96 e os desdobramentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que orienta a inserção da temática no cotidiano da sala de aula, em todo o currículo escolar.

Ao pensar o referido ateliê interdisciplinar, trazemos as concepções de Ivani Catarina Arantes Fazenda (2014, 2013 e 2011). Segundo a autora, “a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento (FAZENDA 2011a, p. 22).

A abordagem interdisciplinar e a perspectiva interdisciplinar na prática educacional, em especial na EJA, consideramos como sendo elementos fundamentais que caracterizam a teoria e a prática da interdisciplinaridade na escola. Portanto, é mais relevante compreender o impacto da abordagem interdisciplinar na educação, no ensino e na formação dos(as) professores(as) do que apenas discutir os conceitos teóricos.

Assim sendo, “só se tem consciência de ser interdisciplinar quando se reconhece a interdisciplinaridade nas ações e quando se conhece o que pode ser identificado” (MIRANDA, 2011, p19). Logo, a autora convida os(as) professores(as) a uma ação que requer investigação do seu fazer/saber docente.

Diante do exposto, faz necessário estabelecer diálogo entre o dito no Art. 26-A, no segundo parágrafo, da lei nº 10.639/2003, a saber; “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003 grifo nosso). Vale destacar que a sinaliza o termo destaque apresenta uma limitação ao trato da lei em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, acreditamos que a interdisciplinaridade é uma estratégia e oportunidade para uma atitude docente, diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão, a lei nº 10.639/03 em todas as áreas do conhecimento do currículo, aqui em especial, na EJA.

A proposição formativa interdisciplinar Fazenda (2014) numa perspectiva de ateliê didático parte das contribuições da autora D’Ávila e Madeira (2018), que discorrem sobre a abordagem criativa na formação continuada de docentes e de Rocha (2011). Corroborando com as autoras, reconhecemos que “[...] muitos não entendem ainda o que significa interdisciplinaridade, outros tantos não sabem como pesquisar e praticar uma educação interdisciplinar” (FAZENDA, 2014, p.14). A partir desses referenciais e pautados no diagnóstico revelado pelas narrativas dos professores que atuam na EJA, foi sistematizado e proposto à Secretaria Municipal de Educação de Cairu-BA e, posteriormente ao Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles – Boipeba (lócus e sujeitos da pesquisa) um

4 Ver mais em: D’ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena Madeira (Org.). **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

5 Reflexões realizadas a partir do memorial descritivo na pesquisa de mestrado, defendida em dezembro de 2020, seis professores(as) de uma escola pública do município de Cairu-BA.

ateliê formativo como resultado da pesquisa⁶. O ateliê foi sistematizado com base nos teóricos que versam pesquisa sobre a temática e pensando em um possível desdobramento e aplicabilidade do mesmo, para então, resignificar a prática pedagógica antirracista dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Este ateliê formativo possibilita aos professores da EJA serem estimulados a falar de si, dos processos formativos, compartilhando e socializando reflexões teóricas e práticas do fazer docente, uns com os outros, pensando na escuta sensível e proposições coletivas. Para nós, o desenvolvimento desse ateliê formativo para os professores que atuam na EJA, do município de Cairu-BA, significa contribuir para a formação continuada dos docentes, ação-reflexão-ação⁷, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais.

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

por objetivo contribuir para uma educação antirracista.

Reiteramos a dificuldade de trabalhar a temática racial e sua relação com os sujeitos da EJA, os saberes (conteúdos), habilidades e competências currículo da sua área/disciplina. Portanto, julgamos pertinente apresentar esse encaminhamento, de modo a superar esses desafios em cada área/disciplina. Assim, D'Ávila e Madeira (2018) pontuam que o ateliê formativo precisa seguir estar autoexplicativo e sistematizado.

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

6 Resultada da pesquisa do mestrado profissional, defendido no ano de 2020.

7 É fundamental que os professores estejam constantemente refletindo sobre sua prática educacional, buscando uma maior conexão entre a teoria e a prática, assim como entre o conhecimento e a realidade. Essa reflexão contínua permite um aprimoramento constante e uma abordagem mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem, conforme propõe Freire (2011) em Pedagogia da autonomia.

Quadro 2 – Ateliê formativo com a lei nº 10.639/2033: proposição interdisciplinar para a Educação de Jovens e Adultos

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
Data: a definir Carga horária: 04 horas	Concepções teóricas e práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Pontuar discussões sobre a EJA, a partir da concepção de Arroyo (2011; 2017;2018). Problematizar a Educação de Jovens e Adultos e sua implicação no fazer docente.	<p style="text-align: center;">1º MOMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar o texto impresso aos professores o Capítulo I, do livro ARROYO, Miguel G. Passageiros da Noite- do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. • Envolver todos os professores na discussão da música Pedro Pedreiro, da página 21 e problematizar: • Quem são esses sujeitos? • Qual sua concepção da EJA? • De onde vem? • Para onde eles vão? • Qual sua verdadeira identidade? • Quais são os seus reais interesses e expectativas na escola, na vida social? • O que há de diferente nesta modalidade de ensino? • O que se repete nessa modalidade de ensino? • O que eles trazem na mochila (conhecimento)? • O que eles levam na mochila (conhecimento)? • Daí, problematizo com vocês: Como o deve ser pensado/feito o trabalho pedagógico para essa modalidade, tendo em vistas essas premissas? <p style="text-align: center;">2º MOMENTO</p> <p>Cada professor vai apresentar as considerações do texto lido, pontuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que o texto me diz? • O que eu digo ao texto? • Que outras leituras podem ser feitas ou acrescentadas? • Que luzes/pistas esse texto dá? • As discussões presentes no texto, aproxima ou afasta do meu fazer docente na EJA? Como? De que forma? 	Texto impresso

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
<p>Data: a definir Carga horária: 04 horas</p>	<p>Concepções teóricas e práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo Miguel Gonzáles Arroyo.</p>	<p>Pontuar discussões sobre a EJA, a partir da concepção de Arroyo (2018). Problematizar a o fenômeno classe, gênero e etnia/raça, na Educação de Jovens e Adultos.</p>	<p style="text-align: center;">1º MOMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar o texto impresso aos professores o ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amelia, GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 4ª Ed., 2018. p. 19-50. • Envolver todos os professores na problematização a seguir: • Quem são esses sujeitos? • Qual sua concepção da EJA? • De onde vem? • Para onde eles vão? • Qual sua verdadeira identidade? • Quais são os seus reais interesses e expectativas na escola, na vida social? • O que há de diferente nesta modalidade de ensino? • O que se repete nessa modalidade de ensino? • O que eles trazem na mochila (conhecimento)? • O que eles levam na mochila (conhecimento)? • Daí, problematizo com vocês: Como o deve ser pensado/feito o trabalho pedagógico para essa modalidade, tendo em vistas essas premissas? <p style="text-align: center;">2º MOMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar os professores em dupla. Cada dupla irá responder as problematizações (ARROYO, 2017, P.33): • 1ª Dupla: Quais os rumos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se continuarmos a pensar os seus sujeitos fora do circuito pedagógico dessa modalidade/nível educativa? • 2ª Dupla: Quem são, afinal, esses sujeitos que se deslocam pelas cidades e campos, num trajeto trabalho-estudo diariamente? • 3ª Dupla: O que perseguem, pretendem e como se veem nesse processo? O que trazem na bagagem? O que eles levam na bagagem? • 4ª Dupla: Quais suas identidades coletivas de classe, gênero, sexo? • 5ª Dupla: Qual tomada de ação será desprendida face a essas respostas que virão quando, enfim, forem ouvidas. 	<p>Texto impresso</p>

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
Data: a definir Carga horária: 04 horas	Educar para a igualdade racial: rompendo, preconceito, estereótipos e ações discriminatórias	Reconhecer que a luta contra o preconceito racial é responsabilidade de todos e da escola; Identificar alguns instrumentos de desnaturalização das desigualdades raciais; Problematizar a étnico-racial a partir das leituras dos gêneros textuais.	<p style="text-align: center;">1º MOMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> Exibição do vídeo “motoboy vítima de racismo em SP” (https://www.youtube.com/watch?v=BBXFvFRtIKs) e “Jovem sofre racismo no shopping do RJ” (https://www.youtube.com/watch?v=In4ZePdIrRE) Fazer os seguintes questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> O que os vídeos me dizem? O que eu digo aos vídeos? O vídeo mostra uma situação que ocorre na vida real? Vocês já presenciaram alguma situação de preconceito racial na sala de aula? Qual(is)? Se sim, qual (is) seriam mais comuns? Quais as representações negativas em relação ao negro? E as positivas? Organizar as duplas e distribuir um envelope contendo uma situação de discriminação/preconceito e a legislação educacional. Envelope:1 notícia (https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/pm-esmurra-e-faz-insultos-racistas-a-jovem-de-black-power-desgraca-de-cabelo-veja-video/) Envelope 2: notícia (https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/zumbi-dos-palmares.htm) Envelope 3: verbete (https://www.dicio.com.br/preto/), Envelope 4: poema (http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres) Envelope 5: artigos 26 A e 79 B, da LDB 9394/96. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Pedir para que as duplas façam a leitura do texto que consta nos envelopes 1, 2, 3 e 4. Questionar: As discussões presentes nos textos chamam atenção para que, no fazer docente? Reflete a realidade social, escolar? O currículo leva em consideração os sujeitos negros; os negros se veem no currículo; Pedir a 5ª dupla para realizar a leitura do envelope 5; Questionar: Quais as convergências e divergências da Lei, ao nosso fazer docente? Eu trabalho na perspectiva de uma educação antirracista? Quais são os entraves, os desafios e as possibilidades? 	Texto impresso

<p>Data: a definir Carga horária: 04 horas</p>	<p>Educar para a igualdade racial: rompendo, preconceito, estereótipos e ações discriminatórias</p>	<p>Reconhecer que a luta contra o preconceito racial é responsabilidade de todos e da escola;</p> <p>Identificar alguns instrumentos de desnaturalização das desigualdades raciais;</p> <p>Problematizar a étnico-racial a partir das leituras dos gêneros textuais.</p>	<p style="text-align: center;">2º MOMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematizar em dupla o seguinte trecho, do texto lido anteriormente. Arroyo, (2018, p. 33), nos apresenta que, “Por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, da periferia e do campo. Os coletivos sociais e culturais a quem pertencem são os mesmos”. E discutir em grupo, • O que o texto me diz? O que eu digo ao texto? • Que outras leituras e inferências podem ser feitas? • Quais suas identidades coletivas de classe, gênero, sexo? • Como são esses sujeitos coletivos (identidades coletivas de classe, gênero, sexo) da EJA, em Cairu-BA? • Vocês reconhecem a presença racial já está presente na EJA? • Como podemos correlacionar a concepção de Arroyo aos nossos fazeres e dizeres (materialização) na EJA, no que concerne a Lei nº 10.639/03? • Se a maioria dos sujeitos coletivos da EJA são negros, como tem sido o nosso trabalho pedagógico para a questão étnico-racial? • Como pode o público da EJA majoritariamente negro e pobre e essa especificidade não ser contemplada nas propostas da EJA? 	<p>Texto impresso</p>
<p>Data: a definir Carga horária: 02 horas.</p>	<p>A escola e a discriminação racial.</p>	<p>Pontuar discussão sobre os estereótipos existentes em relação às raças e etnias existentes nos espaços escolares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir para os professores pensarem em uma situação de preconceito ou discriminação racial que ocorre na escola e questionar: • O que geralmente as pessoas fazem quando presenciavam uma situação de preconceito racial na escola? E na comunidade? • O que cada um(a) de nós poderia fazer para promover a autonomia, o respeito e a valorização da diversidade racial nas situações cotidianas? • Qual a escola que temos? • Qual a que queremos? • Discutir quais seriam as razões para que essas situações de violência ocorram na escola e como a escola pode ser promotora da igualdade racial. 	<p>Texto impresso</p>

Data: a definir Carga horária: 02 horas	Apresentação e discussão da proposta a partir da Lei nº 10.639/03.	Discutir e sistematizar uma sequência didática para todas as disciplinas da EJA.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em grupo do texto “relatos-de-experiência: trabalhar preconceitos e empoderar a EJA”. Ver link ao lado. • Discussão a partir do relato de experiência da professora (pontos fracos e fortes); • Leitura e discussão da Lei nº 10.639/03. 	Data show; Material “xerocado”. https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/trabalhei-preconceitos-em-poderar-eja/
Data: a definir Carga horária: 04 horas	Proposição de sequência didática com a Lei nº 10.639/2003	Ressignificar o trabalho pedagógico na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, visando oferecer aos docentes subsídios teóricos/práticos. Sequenciar/organizar/planejar/organizar o trabalho pedagógico com efetivar a educação para as relações étnico-raciais. Pontuar discussões e possibilidades de atividades curriculares, disciplinares e interdisciplinares para a educação das relações étnico-raciais.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar os professores por área do conhecimento ou por disciplina e pensar na proposição das atividades tendo em vista a Lei nº 10.639/2003 em todo o currículo escolar. • Apresentar os saberes necessários para todos os componentes curriculares e, em seguida, pensar em saberes no preparo das aulas. 	Caderno pequeno; Data show; Material impresso.
Data: a definir Carga horária: 08 horas	Proposição de sequência didática com a Lei nº 10.639/2003	Sequenciar/organizar/planejar/organizar o trabalho pedagógico com efetivar a educação para as relações étnico-raciais.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os saberes necessários para todos os componentes curriculares e, em seguida, pensar em saberes no preparo das aulas. <p>Obs.: As habilidades/saberes estão descritas no quadro a seguir. A EJA tem na matriz curricular 07 disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Artes, Matemática e Inglês.</p>	Caderno pequeno; Data show; Material impresso.

4. (IN)CONCLUSÕES

Este artigo compreender, a partir das narrativas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, a implementação da Lei nº 10.639/2003, em uma escola de ensino fundamental do município de Cairu-BA. A partir do diagnóstico, construímos um ateliê formativo para professores e gestores pedagógicos da modalidade EJA, envolvendo a pesquisa como princípio colaborativo e permitindo encaminhamentos pedagógicos e reflexões acerca do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Logo, propomos e sistematizamos um ateliê formativo para a EJA, a partir do dito nas narrativas dos docentes da EJA. O ateliê em questão é um dos resultados pesquisa que trata da (trans)formação de docentes que atuam na EJA.

Além disso, mesmo a Lei nº 10.639/2003 tendo 20 anos da sua promulgação e tornado obrigatório o Ensino da História, Cultura e Africana e Afro-brasileira, notamos sinais tímidos da materialização no avanço de sua efetivação nas práticas pedagógicas dos professores, no interior das turmas da EJA. Muitos ainda são os entraves e os desafios para torná-la efetivada em todo o currículo da Educação Básica. Um dos entraves, como identificamos na presente pesquisa é por estes estar ancorado nos processos formativos inicial e continuados dos professores.

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

por conta da formação inicial e continuada dos docentes da EJA.

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

Com artigo espera-se contribuir, através do ateliê formativo, para com a extensão dessa formação com prática dos docentes, que atuam na EJA, ampliando o seu repertório à temática étnico-racial. Esse ateliê vem com o propósito de contribuir com a qualidade dos saberes pedagógico-didáticos. O planejamento desse ateliê formativo ganha sentido quando o professor da EJA e a gestão pedagógica se colocam numa perspectiva de mudanças. Portanto, a proposição do ateliê formativo, a partir das narrativas dos docentes, com ênfase na Lei nº 10.639/2003, para os professores da EJA, pode contribuir para a ação-reflexão-ação (Freire, 2011) da sua formação, bem como os impactos positivos no fazer docente, na efetivação de um currículo pluriétnico, decolonial e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____, Miguel Gonzáles. Novos Passos na Educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira (Org.). **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 23-38.

- _____, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 22 mar. 2023.
- _____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2023.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- _____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena Madeira (Org.). **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.); GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** - 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013. _____. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola** - 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011^a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID / Unesco, 2005.
- _____. Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Pensesb, n. 12, p. 169-203, 2010Tradução. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 28 set. 2023.
- _____, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: _____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- _____, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Pallas/Biblioteca Nacional, 2014.
- SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e96659, 2020.

Recebido em: 23/05/2024
Aprovado em: 12/06/2024

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN: 2595-6329

I – PROPOSTA EDITORIAL

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos é um periódico semestral, temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

Pretende publicar artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação de Jovens e Adultos e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural.

A revista aceita trabalhos originais que analisem, debatam assuntos e temas de interesse científico-cultural na área de educação e da EJA, dentro das seguintes modalidades:

- » Artigos: discussões teóricas, análises de conceitos, resultados de pesquisa;
- » Resenhas: revisão crítica de publicação recente;
- » Relatos de experiência: descrição de experiências significativas;
- » Resumo: de teses e dissertações recentes.

A Revista RIEJA está organizada em 3 seções, a saber:

- » Temática
- » Estudos
- » Relatos

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a temática específica do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em fluxo contínuo. A seção Relatos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos, Programas e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros

números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor científico, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas. Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor científico, em comum acordo com o(s) autor(es).

As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor científico.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

II – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso.

Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Relatos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares).

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> e para o endereço eletrônico do editor científico. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome (s) do(s) autor(es), endereço residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o título do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. Atenção: cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
4. Sob o título Referências deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. Peter Norton: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão linguística para não linguistas. Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. O Globo, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/hm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. Fracasso escolar: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. Anais... Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações bibliográficas ou de site, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os artigos devem ter, no máximo, 70 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 45 mil caracteres com espaços; as resenhas podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto. Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- » Letra: Times New Roman 12
- » Tamanho da folha: A4
- » Margens: 2,5 cm
- » Espaçamento entre as linhas: 1,5;
- » Parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editor Executivo: Antonio Pereira

E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

Editor Científico: Antonio Pereira

E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br